



Carlos Alberto da Cruz Rodrigues

**Para uma caracterização das práticas de
literacia em contexto familiar de crianças
do 4.º ano de escolaridade**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Alberto da Cruz Rodrigues

**Para uma caracterização das práticas de
literacia em contexto familiar de crianças
do 4º ano de escolaridade**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome:

Carlos Alberto da Cruz Rodrigues

Endereço electrónico: carlosforjaes@gmail.com

Telefone: 933286773

Número de Bilhete de Identidade: 11078509

Título da Dissertação:

PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LITERACIA EM
CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2011

Dissertação de Mestrado em Educação

Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

É AUTORIZADO A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS
PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO
INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de Outubro de 2011

Assinatura: Carlos Rodrigues

Agradecimentos

A realização do presente trabalho não teria sido possível sem o precioso contributo de várias pessoas, a quem quero deixar o meu muito sincero Obrigado.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, a minha orientadora, pela sua incondicional disponibilidade, compreensão e apoio científico e humano que me foi dando ao longo de todo este projeto.

À Direção do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia.

À professora titular da turma do 4º ano da EB/JI do Castelo da Maia.

Aos seis alunos, aos seus pais e às suas mães.

À minha família por todo o apoio manifestado e, especialmente, à minha irmã Lurdes pelo incansável auxílio que me foi precioso ao longo da execução deste trabalho.

À minha mulher que sempre acreditou em mim e me deu ânimo nos momentos mais difíceis, para que pudesse levar a bom porto este projeto.

Dedico o meu trabalho à Elsa, à Lurdes, ao Sérgio, ao meu Pai e à minha Mãe.

A Todos Muito Obrigado!

PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LITERACIA EM CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE

Carlos Alberto da Cruz Rodrigues

Resumo

O presente trabalho de investigação situa-se num tempo em que a Literacia é objeto de inúmeras reflexões, sejam elas no sentido de perceber e agir sobre os resultados das provas a que estão sujeitos os nossos alunos, ou numa perspetiva social que visa compreender os usos que as pessoas fazem da escrita, nos mais diversos contextos socioculturais em que se encontram.

É nesta última conceção de literacia que desenhamos uma investigação qualitativa de tipo etnográfico, sem a pretensão de extrapolar os resultados para outros universos. Os dados foram recolhidos junto das crianças através de registos diários dos seus eventos de literacia em “Diários de Práticas” e com uma entrevista aos pais. A técnica usada para interpretarmos os dados foi a análise de conteúdo. Entendendo a literacia como prática social estudaremos as práticas de crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico em ambiente familiar. Neste quadro e com estes instrumentos, analisamos os eventos de literacia de seis crianças em meio familiar e os discursos dos pais sobre as suas atitudes face à leitura e à escrita e sobre as práticas de literacia dos seus filhos e da família.

Os resultados obtidos apontam para uma valorização da leitura, da escrita e da escola como agência de literacia, por parte dos pais, apesar da sua participação nas atividades de literacia das crianças se revelar algo limitada. Do lado dos alunos, os dados assinalam a diversidade de eventos de literacia gerados por diferentes agentes e para várias finalidades. A presença da escola na literacia em meio familiar destas crianças é notória, mas a diversidade de eventos ocorridos em meio familiar sem conexão com a escola confere à família um papel importante enquanto lugar de literacia.

TOWARDS A DESCRIPTION OF FAMILY LITERACY PRACTICES OF 4th GRADE CHILDREN

Carlos Alberto da Cruz Rodrigues

Abstract

This research happens in a time when literacy is the subject of numerous reflections, whether in order to understand and act upon the results of the assessments that our students are subject, or as a social perspective that seeks to understand the uses that people make of writing, in various sociocultural contexts in which they live.

Within this last conception of literacy we developed a qualitative ethnographic research, without aiming at extrapolating the results to other universes. Data were collected with children through logs of their literacy events in "Diary Practice" and with an interview with the parents. The technique used to interpret the data was content analysis. Understanding literacy as a social practice our study concerns the literacy practices of children in the 4th grade in a family environment. In this context and with these tools, we analyze the literacy events of six children in the family and the discourses of parents about their attitudes towards reading and writing and about the literacy practices of their children and family.

The results show the valuing of reading, writing and school as an agency of literacy from the part of parents, despite their participation in children's literacy activities are rather limited. From the perspective of students, the data sustain a variety of literacy events generated by different agents and for various purposes. The presence of the school in this children's family literacy is notorious, but the diversity of events in the family with no connection to the school gives the family an important role as a place of literacy.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Introdução	7
I – Enquadramento teórico	10
1. Um mundo de literacia	10
2. Do modelo <i>Autónomo</i> ao modelo <i>Ideológico</i> – a Literacia como Prática Social	16
3. Literacia ou Literacias	20
4. A Literacia no contexto familiar	22
5. Famílias diferentes, Caminhos de Literacia diferentes	25
II – O estudo.....	28
1. Objeto e objetivos	28
2. Natureza do estudo.....	30
2.1. Procedimentos de recolha e análise dos dados	32
2.1.1. O “Diário de Práticas”	33
2.1.2. A entrevista aos pais.....	39
III – As práticas de literacia em contexto familiar de alunos do 4º ano de escolaridade	44
1. Diários de leitura.....	45
2. Diários de escrita.....	59
3. Olhares dos pais sobre a literacia em família.....	65
3.1. Atitudes face à leitura e à escrita.....	65
3.2. Práticas das crianças.....	76
3.3. Práticas educativas familiares	91
Conclusão.....	119
Bibliografia	125
ANEXOS.....	131

Introdução

O presente trabalho de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português do Instituto de Educação da Universidade do Minho e ambiciona dar um contributo na área do estudo da literacia e, neste caso em particular, contribuir para o conhecimento das práticas de literacia em contexto familiar de crianças escolarizadas no 4º ano do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico).

A opção por estudar sujeitos no meio familiar, com o objetivo de perceber como se processa a prática de literacia destas crianças e como é entendida esta prática pela família, decorre da importância que pode ter para os professores deste grau de ensino um conhecimento mais aprofundado das práticas de literacia em contexto familiar de alunos do final do 1º CEB. Na verdade, se todos os quadrantes da sociedade se devem preocupar com questões relacionadas com a literacia, à escola, em particular, interessará saber como se desenham às práticas das famílias. Neste sentido, a escola deve olhar para a literacia em contexto familiar como parte do currículo, devido à sua importância que assume no desenvolvimento da escrita e da leitura (Morrow, 1995).

Como sabemos, todos os dias, as crianças se veem envolvidos em atividades de leitura ou de escrita solicitadas pela escola. Assim, pensamos que fazer luz sobre o que se passa, ao nível da literacia, em casa de cada uma destas crianças pode ajudar a dar respostas mais adequadas, em função do conhecimento de cada contexto familiar, com vista ao desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, sem nunca deixarmos de vista a especificidade de cada meio familiar e que só em contexto se entende o uso da escrita.

É, com efeito, na perspetiva do entendimento da literacia como prática social que o nosso estudo se desenvolve (cf. Barton 1994; Hamilton, Ivanic & Barton 1994; Gee, 1996, Barton & Hamilton 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000).

Para alcançarmos o nosso propósito, recorreremos, a seis crianças escolarizadas pela primeira vez no 4º ano do 1º CEB. Estas terão um papel central no nosso trabalho, por ser através dos seus olhos que procuramos caracterizar e compreender como se desenvolvem as suas práticas de literacia em família. Para além das crianças, também nos interessou falar com os seus pais sobre a literacia. As conversas foram no sentido de

conhecermos as suas atitudes e concepções acerca da leitura e da escrita, como viam as práticas dos filhos e de que modo se enformam suas práticas educativas familiares.

Assim, o nosso trabalho estrutura-se em três capítulos: o enquadramento teórico do conceito de literacia que nos situa perante os modelos de literacia; a metodologia utilizada no estudo e a apresentação e discussão dos dados recolhidos.

No primeiro capítulo, começamos por olhar para alguns estudos, realizados a nível nacional, ilustrativos da dimensão avaliativa da literacia e da perspectiva da literacia entendida como prática social contextualizada. Com este olhar, perceberemos o crescente interesse do meio académico em estudar as práticas de literacia entendidas nesta perspectiva.

Seguidamente, procedemos a uma revisão de literatura com a finalidade de circunscrevermos o conceito de literacia e de nos situarmos perante dois modelos conceptuais de literacia: o *Modelo Autónomo* e o *Modelo Ideológico* (cf. Barton, 1994; Kleiman, 1995, Tusting & Barton, 2005) As considerações realizadas neste ponto permitem-nos enquadrar o contexto social escolhido para a realização do nosso trabalho de investigação.

Com base na perceção da literacia como prática social e culturalmente contextualizada, fundamentaremos, no ponto três deste capítulo, a questão relativa à existência não de uma mas, sim de múltiplas literacias. Esta discussão parece-nos importante, visto que as pessoas envolvem-se, quotidianamente, em práticas de leitura e de escrita em diversos contextos socioculturais, com diferentes objetivos.

Nos dois últimos pontos deste capítulo, centramos o nosso discurso no lugar escolhido para desenvolvermos a nossa investigação. Começamos por refletir sobre diversos olhares que o contexto familiar pode ter. Aqui, assumimos o meio familiar como um dos mais importantes lugares de literacia. Com efeito numa sociedade não homogénea, o espaço da casa torna-se a vários níveis um nicho onde coexiste um grande número de recursos de literacia, sob as mais diversas formas. A sua relevância também se deve ao facto da família se afigurar como um ambiente onde as práticas de literacia são enformadas por pessoas de várias gerações e o primeiro local onde as crianças contactam e convivem com a escrita. Tudo isto, faz deste contexto um espaço rico na maneira de as pessoas se tornarem letradas e usarem a literacia.

No segundo capítulo apresentamos o objeto e os objetivos que pretendemos alcançar com o nosso estudo, realizado com alunos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino

Básico do Município da Maia. No ponto dois caracterizamos o tipo de estudo e descrevemos os procedimentos que conduziram à construção dos instrumentos para a recolha e análise de dados. Trataremos em primeiro lugar de esclarecer o instrumento utilizado pelas crianças, o “Diário de Práticas” e num segundo momento discutiremos o guião da entrevista dirigida aos pais e às mães.

No terceiro capítulo discutimos os resultados, enquadrados na perspetiva social de literacia. A análise dos dados será organizada em dois pontos. No primeiro apresentaremos e refletiremos sobre as práticas de leitura e de escrita das crianças a partir da análise dos “Diários de Práticas”. No ponto dois centraremos a nossa análise no discurso dos pais e das mães das crianças estudadas.

Por fim, nas conclusões procuramos fazer uma súmula do que foi dito tendo em conta o objetivo primeiro e os objetivos específicos do nosso trabalho.

I – Enquadramento teórico

1. Um mundo de literacia

We live in a literate society.

It is difficult to envisage a life without literacy.

Institutions in which we work, and which surround us, are organized around literacy. (Wray, Bloom & Hall, 1989);

You can no more cut the literacy out of the overall social practice. (Gee, 1996);

People become literate not simply because of instructional practices within the institution of school but because literacy is central to human lives in today's world. (Taylor, 1998).

Expressões como estas demonstram de forma inequívoca que vivemos numa sociedade de literacia, isto é, as pessoas vivem rodeadas de textos escritos que usam nos mais diversos lugares, contextos e atividades da sua vida quotidiana. É dos nossos dias inevitável o contacto com material escrito. Com efeito, na sua vida do dia a dia as pessoas veem-se envolvidas em eventos que compreendem o uso da leitura e da escrita.

Estas atividades têm um papel de tal forma central na nossa vida que são realizadas sem praticamente nos apercebemos delas (Wray, Bloom, Hall, 1989). Por outras palavras, ao longo do nosso quotidiano vemo-nos envolvidos em todo o tipo de situações em que a escrita desempenha um papel, ou seja, em eventos de literacia. Nos diversos contextos sociais em que se situam as pessoas, são os eventos de literacia que enformam práticas de literacia pela forma cultural como é usada a escrita (Barton, 1994: 36). São exemplos destas práticas a prática bancária, médica, judicial...

Assim, lemos e escrevemos, entre outras coisas, para obter informação, para preencher formulários, confirmar algo, para realizar uma grande diversidade de tarefas, por exemplo orientar-se na via pública, ler sinais, deixar um recado, enviar uma mensagem escrita via telemóvel ou correio eletrónico ..., por exigência das instituições públicas ou privadas, por lazer, por motivos profissionais (no local de trabalho), etc. A

esta inevitável presença da escrita na vida quotidiana das pessoas, associa-se a diversidade de suportes em que os textos nos são apresentados: o registo em papel nas suas inúmeras formas (livros escolares, literários, técnicos, revistas, impressos, valores, bulas ...) e todos os suportes digitais existentes – computador com as aplicações (sítios na Internet, e-mail, comunidades sociais virtuais como o *Hi-5*, *facebook*, *myspace*, *twitter*...), telemóvel, painéis informativos, computador de bordo nos automóveis, quadros interactivos das escolas ...

Do que foi dito até aqui, facilmente entendemos que toda a atividade de literacia se realiza e se situa em interação com indivíduos e em específicos contextos socioculturais (Tusting & Barton, 2005). Esta forma de olhar para a literacia coloca-nos num determinado paradigma: o social, que discutiremos mais adiante.

No entanto, a presença da literacia não se confina apenas às rotinas quotidianas das pessoas. Com efeito, em Portugal, quer ao nível das instituições governamentais, quer no domínio académico, é visível um crescente interesse pela literacia e um bom exemplo disso é o número crescente de estudos e obras publicadas, tendo como âmbito de estudo a literacia. Vejamos a este respeito, alguns títulos publicados sobre esta matéria:

☛ *Ensaio para um Estudo Nacional sobre Literacia* Sequeira, A. P., Fernandes, J., Tojal, M.O. & Sim Sim, I. (1990);

☛ *Como leem as nossas crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa* Sim Sim, I. & Ramalho, G. (1993);

☛ *Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses* Castro, R.V. & Sousa, M.L. (1996);

☛ *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., Ávila, P. (1996);

☛ *Literacia e Sociedade. Contributos pluridisciplinares* Delgado-Martins, M.R., Costa, A. e Ramalho, G. Orgs. 2000;

☛ *Literacia em leitura* Sequeira, F. (2002);

☛ *Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal* Pinto, M. G. C. (2002);

☛ *Atividade Lúdica Associada à Literacia* Pessanha, Ana Maria A. 2001; Gomes, M. do C. (2003), (2005);

☛ *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita* Mata, L. (2006);

Na verdade, estes títulos sobre a literacia em Portugal refletem uma crescente importância do estudo deste conceito, no nosso país, e indiciam uma outra forma de encarar a literacia. Assim, progressivamente, o olhar centrado no desempenho dos sujeitos na leitura e na escrita alarga-se aos lugares de uso da literacia, ou por outras palavras, procura-se entender a literacia numa perspetiva social.

Como foi dito atrás, dos nossos dias, a sociedade em geral e as nossas vidas em particular estão mediadas por práticas de leitura e de escrita. Neste sentido, a literacia deve ser compreendida em função dos sujeitos e dos contextos sociais em que as pessoas se encontram. Referimo-nos ao conceito de literacia como prática social (Barton & Hamilton, 1998).

Este modo de olhar para a literacia permite situarmo-nos relativamente a alguns estudos produzidos em Portugal. Deste modo, embora o presente estudo não pretenda elencar todos os estudos produzidos em Portugal e a sua respectiva análise, é importante perceber que os investigadores se interessam cada vez mais por estudos sobre literacia, norteados por um paradigma que valoriza uma sociedade de literacia.

Para melhor percebermos este crescente interesse, olhemos em primeiro lugar para alguns estudos, em Portugal, sobre literacia centrados na dimensão avaliativa do desempenho das pessoas e depois para o surgimento de trabalhos orientados na perspetiva da literacia como prática social.

Assim, o estudo desenvolvido por Sequeira, Fernandes, Tojal & Sim-Sim (1990) *Ensaio para um Estudo Nacional sobre Literacia*, avalia o desempenho dos sujeitos (crianças de 9 anos e professores do 4º ano) na leitura e na escrita. Esta dimensão avaliativa é apresentada de forma clara no ponto dois do estudo – *Conceito de Literacia e a importância da sua avaliação*¹. Neste ponto pode ler-se: “por literacia é entendido um conceito funcional de leitura que engloba a mestria da compreensão e uso de todas as formas e tipos de material escrito, requeridos pela sociedade e usados pelo indivíduo”

¹ Ênfases nossas que visam destacar as dimensões do desempenho e dos lugares de literacia tratados nos estudos referidos.

(1990:7) e que **é importante avaliar esta capacidade** para futuras intervenções no âmbito da educação.

Nesta dimensão avaliativa também se situa o trabalho desenvolvido por Sim-Sim & Ramalho (1993). Estas autoras referem que o projeto *Reading Literacy* promovido pelo IEA (*International Association of the Evaluation of Educational Achievement*) “teve como objetivo a procura e comparação de níveis e padrões de literacia ordenados e organizados por atividades de leitura” (1993:7). **É neste âmbito avaliativo** que se desenha o estudo *Como leem as nossas crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*, com o propósito de responder a questões relativas à **caracterização dos níveis de literacia e do desempenho das crianças** dos 4º e 9º anos de escolaridade a nível da compreensão leitora, tendo por base os resultados obtidos através da participação de Portugal no projeto Reading Literacy. Esta avaliação resultou da aplicação de um “**Teste de Literacia**” (*idem*, p.8) com quatro domínios (palavras isoladas - só para crianças do 4ºano; textos descritivos; textos narrativos e documentos) e de um questionário às crianças, aos professores e às escolas (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

Trabalhos como os de Castro & Sousa (1996), Benavente (1996) e Mata (2005) vêm evidenciar a crescente preocupação de que falámos mais acima. De facto, o primeiro estudo citado centra-se nas atitudes e hábitos de leitura dos estudantes do ensino básico e secundário em Portugal. É citando Scribner & Cole (1981) que os autores apresentam a conceção de literacia adotada neste estudo. A literacia é, deste modo, entendida, por estes autores, como “**um conjunto de práticas socialmente organizadas**”. Neste sentido, a literacia não é apenas saber ler e escrever, é “aplicar esse conhecimento para fins específicos e em contextos específicos de uso” (Castro & Sousa, 1996:132). Dos objetivos principais apresentados pelos autores, assinalamos o primeiro “descrever algumas das principais características dos **contextos críticos de socialização** para a leitura experienciados pelos estudantes, designadamente **a família, a escola e o grupo de pares**” (Castro & Sousa, 1996:111).

Também nesta trajectória entre o desempenho e os lugares de literacia situa-se o *Estudo Nacional de Literacia*, (Benavente, 1996). Para a realização do estudo, os autores utilizaram o conceito de literacia aplicado em estudos canadianos, segundo o qual a literacia é entendida como “as capacidades de processamento da informação

escrita na vida quotidiana” (Benavente, 1996:4), o que implica considerar os diversos contextos socioculturais.

Todavia, este Estudo Nacional de Literacia assume como objetivo central “a **avaliação da literacia** da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respetivas competências e, ainda, a identificação e análise dos fatores e dos processos sociais que lhes estão associados”, isto é, “conhecer a situação nacional quanto às competências de literacia da população residente em Portugal com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos” (Benavente, 1996: 12-13). Deste modo, a **medição do desempenho** dos sujeitos em contexto de uso continua a ser prioritária, pois vão-se ordenar os sujeitos por níveis de literacia, em “função do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução” (*ibidem*, 65).

Por outro lado, na investigação coordenada por Benavente destaca-se o facto de haver uma preocupação na abordagem de vários contextos socioculturais. Assim, nos contextos de socialização tratados no estudo encontrámos contextos socioculturais diversos, como “os jovens e a literacia em meio operário, a literacia dos idosos em freguesias do centro histórico de Lisboa ou a literacia de trabalhadores fabris e do pequeno comércio numa vila do interior” (*ibidem*, 423). Destes realçamos aqueles estudados no capítulo 7 “A literacia no quotidiano escolar”, a “Literacia em contexto associativo intergeracional” (pelo facto de se encontrarem no mesmo contexto indivíduos de gerações diferentes, tal como sucede em contexto familiar) e mais particularmente por razões que se prendem com o nosso trabalho, “A literacia como prática quotidiana – Grupo doméstico e literacia” (Benavente, 1996:246-255).

Como vimos, não obstante tratar-se de um estudo preocupado em avaliar o desempenho dos indivíduos relativamente à leitura e à escrita, a presença e a atenção dada a diferentes contextos indicia a presença de uma outra forma de olhar para a literacia. Esta outra visão procura contextualizar o desempenho dos sujeitos afastando-se, assim, dos trabalhos de Sequeira, Fernandes, Tojal & Sim-Sim (1990) e de Sim-Sim & Ramalho (1993).

Um outro estudo mais preocupado com a caracterização das práticas de literacia do que com a medição dos níveis de literacia dos sujeitos é o de Mata (2006) – *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. De acordo com os objetivos apresentados pela autora, este trabalho de investigação visa “o estudo e a

caracterização dos ambientes de literacia e também das práticas de literacia familiar, procurando identificar não só a sua diversidade, como caracterizá-la ao nível da sua regularidade.” (2006:112).

Por conseguinte, percebemos a pluralidade de discursos no âmbito destes estudos. Apesar das preocupações atuais com a avaliação, é notório o crescente interesse por práticas de literacia das pessoas em diversos contextos socioculturais.

A literacia entendida nestes moldes, isto é, como uma prática social não pode ser entendida fora do seu contexto sociocultural (Gee, 1996). Esta conceção de literacia opõe-se à visão mais tradicional que entende o uso da leitura e da escrita de uma forma descontextualizada. Mais adiante teremos a oportunidade de tratar estas duas conceções da literacia.

A nível internacional, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) que define a literacia de leitura “como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (OECD, 2001)” (Ramalho, 2001:9). Relativamente ao que pretende medir pode ler-se no Primeiro Relatório Nacional do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do Ministério da Educação que o PISA procurou **avaliar** “a capacidade de os jovens usarem os conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar” (Ramalho, 2001:5). Assim, à semelhança do estudo de Benavente (1996), o PISA apresenta uma componente avaliativa, seriando as crianças em função do seu nível de proficiência (níveis de literacia). No entanto, como no estudo coordenado por Benavente (1996) apesar de ser uma avaliação de literacia que poderia ser entendida como uma avaliação “descontextualizada” o que se avalia são **os usos** das competências de leitura e escrita.

Na sequência destes estudos orientados para a avaliação e face aos resultados obtidos, a literacia passa a constituir-se o objetivo de várias medidas políticas com vista ao seu desenvolvimento junto da população.

De entre as iniciativas lançadas pelos responsáveis governamentais encontram-se as Provas de Aferição no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e o Plano Nacional de

Leitura (PNL). Como se pode ler no sítio do PNL², na *Internet*, o “Plano Nacional de Leitura constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” e arroga-se ser “um Plano que assume o desenvolvimento da leitura como uma prioridade política e um desígnio nacional (...)”. O seu objetivo central é “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”.

Para atingir os seus propósitos, o PNL tem como “públicos-alvo prioritários as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade”. O mesmo é dizer que o foco central deste Plano é um contexto específico da sociedade – o contexto escolar (pré-escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo). No entanto, esta iniciativa alargar-se-á, como veremos de seguida, a outros contextos que não exclusivamente o escolar.

Assim, desde a sua criação em 2007, tem apresentado novas iniciativas promotoras da leitura e da escrita e disponibilizado recursos e projetos em variados contextos sociais (escola, família, meio hospitalar...) com um público-alvo diversificado (crianças, adultos).

Atente-se, por exemplo nas referências, à “mobilização das famílias, pais e encarregados de educação; à área de intervenção como a família e acções previstas, assim como a promoção da leitura em contexto família”³.

Por conseguinte, iniciativas como o *Já Sei Ler*, inserido no projeto *Ler+em Família* do PNL têm orientado a sua intervenção para contextos exteriores à escola.

2. Do modelo *Autónomo* ao modelo *Ideológico* – a Literacia como Prática Social

Como vimos atrás, ao falar de diversos estudos produzidos com diferentes objetivos, o modo de entender a literacia pode ser visto em função de dois modelos, que agora discutiremos. A este respeito, considerem-se as palavras de Tusting & Barton

² <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=3>

³ Para todas as citações cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

(2005): *Before 1980, the study of reading and writing took, for the most part, a cognitive perspective, which treated reading and writing as autonomos skills* (p.244).

Do ponto de vista psicológico, a literacia é percebida como “a aptidão para ler e escrever” (Gee, 1996:22) indiferente a qualquer contextualização. Relativamente à ausência da valorização do contexto sociocultural em que se encontram as pessoas Gee diz que:

the traditional view of literacy as the ability to read and write rips literacy out of its sociocultural contexts and treats it as a asocial cognitive skill with little or nothing to do with human relationships.(p.46)

Esta visão tradicional de literacia identifica-se com o “modelo autónomo”, segundo o qual “a literacia pode ser definida independentemente do contexto social” (Barton, 1994:25). Kleiman (1995) refere-se a este modelo de literacia, conceptualizado por Street na sua obra *Literacy in Theory and Practice* (1984), dizendo que “a escrita seria um produto em si mesmo, que não estaria preso ao contexto da sua produção para ser interpretado” (p.22).

Ainda em consonância com Kleiman, o “modelo autónomo” “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido” (1995:21) e que as práticas escolares podem ser e são determinadas neste modelo, uma vez que se percebe a aquisição da escrita como um processo neutro independente dos contextos sociais, isto é, a escrita não dependeria do contexto da sua produção para ser interpretada (Kleiman, 1995).

Em oposição ao “modelo autónomo”, Brian Street conceptualiza o “modelo ideológico” de literacia. Assim, em vez de se compreender a literacia apenas como uma competência individual mensurável (Barton, 1994; Tusting & Barton, 2005), independente do contexto em que ocorre, e de uma forma associal, no “modelo ideológico” entende-se a literacia em termos de práticas sociais. Kleiman, já citada anteriormente, escreve que, de acordo com este modelo,

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (1995: 21).

Assim compreendida, a literacia é vista como uma prática social culturalmente construída, isto é, a forma como as pessoas em interação no seu quotidiano usam a linguagem escrita e não como uma habilidade cognitiva que as pessoas aprenderam (Barton 1994; Hamilton, Ivanic & Barton 1994; Barton & Hamilton 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000).

Por outras palavras, os usos da leitura e da escrita apenas farão sentido quando compreendidos nos seus contextos de realização. O paradigma da literacia como prática social⁴ tem por conta os usos que os indivíduos fazem do texto escrito, na sua vida quotidiana. Para a sua melhor compreensão Barton & Hamilton (1998) descrevem-na em função de seis pressupostos.

- A literacia só pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais observáveis nos eventos mediados por textos.
- Há diferentes literacias associadas a diferentes domínios da vida.
- As práticas de literacia são moldadas por instituições sociais e umas são dominantes, mais visíveis e influentes do que outras.
- As práticas de literacia são motivadas, e, por isso, parte intrínseca de outras práticas culturais mais vastas.
- As práticas de literacia são historicamente situadas.
- As práticas de literacia mudam e dão origem a novas formas que tanto são aprendidas por processos informais como por meio instrução formal⁵ (cf. Barton & Hamilton, 1998:7).

Com base nestes seis pressupostos, a literacia pode ser inferida a partir da observação e análise de eventos de literacia onde o texto desempenha um papel central. Neste quadro conceptual, para os diversos domínios das nossas vidas existem diferentes literacias reguladas por instituições sociais. As práticas de literacia das pessoas têm uma intenção e estão embebidas em objetivos sociais e práticas culturais. Elas são

⁴ Para a ocorrência desta mudança do entendimento de literacia foram especialmente relevantes três estudos do início dos anos 80 que deram origem ao que se convencionou chamar New Literacy Studies (NLS). Os estudos de Scribner & Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984) vieram atribuir um outro sentido à forma de entender a literacia. De acordo com Gee (1996), este novo sentido surge com os novos estudos de carácter interdisciplinar que tentam responder a questões como “What is literacy” e “What is it good for”. Barton (1994) cita Scribner & Cole (1981) que concluem no seu estudo que *literacy is not simply knowing to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purpose in specific contexts of use* (pp. 24-25).

⁵ (trad. de Dionísio, 2006).

historicamente situadas, sofrem mudanças e outras novas surgem⁶ sendo aprendidas pelas pessoas através de processos informais.

Consequentemente, o nosso estudo assume a literacia em consonância com a conceção de Freebody & Luke (2003)

We take the term of literacy to refer to the extent to which people and communities can take part, fluently, effectively, critically, in the various text-and discourse-based event that characterize contemporary semiotic societies and economies ...To be literate is to be an everyday participant in literate societies, themselves composed of a vast range of sites, locations and events that entail print, visual, digital and analogue media (p.53).

No âmbito de um novo olhar sobre a literacia, esta considera-se como um conjunto de práticas situadas na interação entre as pessoas, em diversos contextos sociais e culturais.

Nestas relações quotidianas entre as pessoas, circunscrevem-se práticas e eventos de literacia. A demarcação destes conceitos reveste-se de particular relevância, na medida em que é a partir do estudo dos eventos de literacia das crianças que perceberemos as suas práticas.

Assim, as práticas de literacia entendidas como os modos culturais gerais como as pessoas utilizam a linguagem escrita no seu quotidiano, ou seja o que fazem com a leitura e com a escrita nas suas práticas sociais (Barton & Hamilton 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000), no sentido de responder a várias questões do dia a dia das pessoas, por exemplo relacionadas com o emprego, a escola, a saúde (Tusting & Barton, 2005) ou em contexto familiar, não se descrevem como unidade de comportamento observáveis uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (Street, 1993 in Barton, Hamilton & Ivanic 2000).

Desta forma, para compreender as práticas de literacia é necessário recorrer ao episódio ou à atividade de leitura e de escrita observável, ou seja, à atividade que dá corpo à prática e cujo texto é central, podendo, por vezes, coexistir diálogo acerca do texto. Daqui resulta que é das práticas de literacia que advêm os eventos de literacia caracterizados como episódios observáveis que surgem das práticas e são enformados

⁶ Acompanhando Scribner (1998) as práticas de literacia variam em espaço e tempo. Deste modo, a literacia não é algo de “estático” nem possui uma “essência universal”, como nos diz a autora. Corroborando esta ideia Barton escreve que *literacy varies from situation to situation and is dependent on ideology* (1994:25). Também Barton, Hamilton & Ivanic (2000) acompanham este entendimento ao referirem que a *literacy is historically situated: literacies practices are fluid, dynamic and changing as the lives and societies*.

por estas (Barton & Hamilton 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000). Assim, o evento de literacia define-se como sendo “a unidade básica de análise das práticas de literacia e é entendido como todo o momento na vida quotidiana das pessoas onde o texto escrito assume um papel” (Barton, 1994:36).

O papel central assumido pelos textos nos eventos e nas práticas de literacia quotidianas das pessoas é demonstrado, por este autor, através de situações concretas do dia a dia das pessoas. Por exemplo, em contexto familiar acontecem inúmeros eventos de literacia: ler uma história ao filho, escrever um postal a um familiar ou amigo, cozinhar lendo a receita, fazer os trabalhos de casa, ler o jornal, etc. Para além disto, o autor realça a forte presença de material escrito existente na maioria das casas.

There is a great deal of print in the average house: it is on packaging, notices board, instructions and junk mail, as well as magazines and books. Even in households without books there is still other environmental print. The activity of cooking, eating, shopping, keeping records and celebrating all make use of literacy in some way (Barton 1994:149).

Seguindo o raciocínio de Barton, estas atividades não têm como objetivo principal a literacia em si mesma. O seu objetivo é outro, a sobrevivência, o consumo, o agir no mundo. A literacia torna-se assim uma parte integral do processo da obtenção destes outros objetivos. Dito de outro modo, o objetivo primeiro não é o ensino, nem se dirige especialmente para as crianças (muitos dos eventos ocorridos em casa não se destinam ou envolvem particularmente as crianças), como sucede nas práticas educativas (escola) onde os eventos de literacia assumem como propósito o ensino (Barton, 1994:36,149).

3. Literacia ou Literacias

Do exposto até aqui, percebemos que a tarefa de definir literacia pode tornar-se “numa tarefa quase impossível” (Barton, 1994:19). Para tal, basta pensar nos diversos sentidos das palavras *reading*, *writing* and *literacy*. Esta última é, por exemplo, utilizada em expressões como “literacia emergente, literacia computacional, literacia económica e literacia política” (*id.*, *ibid*).

Pensando em diferentes eventos de literacia, conceito que trataremos mais à frente, facilmente se percebe a existência, não de uma literacia, mas sim de literacias. Nesta diversidade de literacias encontramos práticas que envolvem textos com várias linguagens (os média, escrita e audio, numérica, esquemas, ...) (Barton & Hamilton, 2000).

A propósito da não existência de apenas um conjunto de práticas, Barton (1994) mostra-nos, através do exemplo do “adulto que em casa pode ajudar o filho nos trabalhos de casa, tenta compreender o conteúdo de um fax, fazer uma leitura rápida do jornal ou escrever uma mensagem recebida por telefone” (p.38), quão diversas são as práticas de literacia, em nossas casas.

Todos estes eventos envolvem práticas de literacia diferentes, demonstrando assim que “não há apenas uma forma de ler e escrever, assim como não existe apenas uma prática de literacia” (Barton, 1994:38). Na verdade, ao longo do dia vemo-nos confrontados com textos que temos de ler e compreender, assim como textos que devemos escrever, em diversas situações e contextos. Deste modo, a existência de inúmeros eventos mediados por textos deixa claro que “a literacia não é a mesma em todos os contextos, logo existem diferentes literacias”(Barton & Hamilton, 1998). Esta ideia é exemplificada por Tusting & Barton (2005) ao referirem:

Because literacy is located in interactions between people, and because interactions between people always occur in different social contexts, there are different literacies associated with different domains of life – that is to say, literacy is neither absolute nor universal (p.250).

Também por isto, James Paul Gee afirma:

There are as many literacies as there are different ways in which written language is embedded in diverse social practices. Literacy is also, in this view, integrally connected to identity (2005:293).

Tendo a literacia “um componente social marcado pelos usos e funções que a escrita tem numa comunidade ou grupo social, e tem, também, uma componente individual, marcado pela maneira como cada membro da comunidade vê a escrita” (Terzi, 2003:232) reconhecemos a existência de diferentes literacias relacionadas com diferentes domínios da vida dos indivíduos.

Ao situar as práticas de literacia nas relações sociais padronizadas por instituições sociais e relações de poder, damos conta da presença de literacias com mais poder do que outras. Deste modo, distinguimos a “literacia mais dominante, visível e influente”, da literacia associada à vida particular das pessoas, nas suas casas e no seu quotidiano, isto é, “fora do domínio público, considerado poderoso e influente”, a literacia “vernacular” (Tusting & Barton, 2005:250-251).

Assim, regras sociais estabelecidas regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevem quem produz e quem tem acesso aos textos, (Tusting & Barton, 2005). Esta construção social e cultural de literacia conduz-nos aos diferentes domínios⁷ da sociedade que exigem diferentes formas de regular a produção, a distribuição e o acesso aos textos como no local de trabalho, em instituições públicas e privadas, na escola, na religião e no que diz respeito ao nosso estudo em particular o contexto da família.

Em todos estes domínios, as pessoas, ao recorrem a múltiplas literacias nas mais diversas atividades e nos mais diversos contextos das suas vidas, adquirem outras práticas via processos não formais de aprendizagem em que se encontram nas suas vidas, como acontece em contexto familiar. Toda esta interação entre pessoas, contextos sociais e literacia ajuda a melhor compreender as práticas de literacia quando percebidas na relação entre as pessoas, no seio de grupos ou comunidades, como sucede na literacia familiar, do que entendidas sob a forma de um conjunto de propriedades que residem nos indivíduos.

4. A Literacia no contexto familiar

Como vimos no ponto 2 do nosso trabalho, temos vindo a assistir a uma mitigação do “modelo autónomo” e conseqüentemente a uma maior valorização de estudos que podemos incluir no “modelo ideológico”. Neste quadro, e tendo presente a existência de múltiplas literacias, os lugares de literacia têm assumido uma particular importância e sido alvo de vários estudos.

⁷ *Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned* (Barton & Hamilton, 1998:10). A este respeito os autores referem que cada contexto de literacia tem uma configuração particular das práticas de literacia e maneiras de regular a ação das pessoas em diversos eventos de literacia em contextos particulares. Esta questão remete-nos para os conceitos de literacia dominante e de literacia vernácula. Não sendo objeto central no presente trabalho, de uma forma simples diremos literacias dominantes se associam a organizações de ensino formal e instituições socialmente com mais poder (escola, igreja, local de trabalho, justiça, ...), por oposição às literacias vernáculas que se caracterizam por serem adquiridas informalmente no quotidiano da pessoas e não estarem reguladas por regras formais. Estas seriam menos visíveis e menos valorizadas do que as primeiras. Para aprofundar a questão consultar Barton & Hamilton (1998).

Neste sentido e percebendo a diversidade de contextos sociais nos quais ocorrem os eventos e as práticas de literacia, a variedade de textos envolvidos nessas práticas e as pessoas que usam esses mesmos textos para diferentes fins, ou seja, a pluralidade de literacias, centrar-nos-emos, neste momento no contexto familiar.

Intitulamos este ponto Literacia no contexto familiar e não literacia familiar como eventualmente se poderia esperar, porque, à semelhança do que vimos com Barton (1994), no ponto 3 deste trabalho, com respeito à dificuldade de definir literacia, também relativamente ao conceito de literacia familiar não se evidencia uma definição clara, já que também ele é um conceito complexo (Morrow, 1995). Do mesmo modo, “nenhuma definição demasiado restritiva pode de forma justa transmitir toda a riqueza e a complexidade das famílias, e as múltiplas literacias, incluindo frequentemente literacias locais desconhecidas, que fazem parte da vida quotidiana das pessoas” (Taylor, 1997:4).

De acordo com Morrow e Paratore (1993), o conceito de “literacia familiar chegou a centrar-se na ideia dos pais e de outros parceiros ajudarem as crianças a ler e escrever. Com as mudanças demográficas nas escolas e nas comunidades, o conceito precisa de uma aproximação que se quer mais alargada no que respeita a sua definição” (p.194).

Morrow e Paratore (1993) também argumentam que é “notória a dificuldade de se alcançar uma definição no campo da literacia familiar. Efectivamente, nenhuma definição é mais resistente ao consenso do que o termo *literacia* ele próprio, apesar de a sua importância ser reconhecida universalmente”(idem:196).

Estes mesmos autores explicam que a diversidade de crenças e de perspetivas sobre as quais a literacia pode ser entendida colide com outras crenças e definições. Por exemplo, as pessoas que trabalham/investigam a literacia familiar têm sobre ela um olhar mais teórico; do ponto de vista político e económico, discute-se o conceito de literacia familiar entre o desejo de promover a educação e o desenvolvimento económico; por último, as pessoas que participam nos programas de literacia têm por objetivo cessar com o que se entende como um ciclo de iliteracia (*idem*).

Esta diversidade de olhares sobre a literacia familiar é ainda visível através dos vários tipos de iniciativas lavadas a cabo no âmbito das práticas de leitura e escrita no seio da família. No sentido de demonstrar a diversidade destes olhares, daremos conta de três perspetivas apresentadas pelos autores atrás referidos.

A primeira destas perspetivas diz respeito à relação casa-escola na qual os intervenientes se envolvem em atividades e eventos de literacia com a finalidade de apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola, para obtenção das competências definidas.

A segunda é dada com o Programa de literacia intergeracional concebido para desenvolver a literacia dos adultos e das crianças simultaneamente, isto é, os adultos e as crianças são vistos como “co-aprendentes” (Morrow & Paratore, 1993:197).

A terceira perspetiva desta diversidade de olhares baseia-se na investigação. Seguindo a linha destes autores, “a investigação que explora os usos de literacia no seio das famílias envolve a observação e a descrição de eventos de literacia que ocorrem nas rotinas da vida quotidiana” (1993:197)

Para aclarar a complexidade do conceito de literacia familiar definido como “um conceito complexo que ainda não foi claramente definido” (Morrow, 1994:) contribui *The Family Literacy Commission of the International Reading Association* (IRA) (1994) ao apresentar as seguintes propostas de definições:

1 -A literacia em contexto familiar abrange as formas como os pais, as crianças e outros membros da família alargada utilizam a literacia em casa e na sua comunidade.

2 - A literacia em contexto familiar ocorre naturalmente durante as rotinas da vida diária e ajuda os adultos e as crianças a fazer as coisas.

3 -Exemplos de eventos de literacia em família podem incluir o uso de desenhos ou textos para partilhar ideias; escrever notas ou cartas para comunicar mensagens; manter registos; fazer listas; ler e seguir direções; ou partilhar histórias e ideais através do diálogo, da leitura e da escrita.

4 - A literacia em contexto familiar pode ser iniciada propositadamente por um dos pais ou pode ocorrer espontaneamente, como os pais e as crianças tratam das suas vidas diárias.

5- Atividades de literacia na família podem também refletir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas.

6 - Atividades de literacia em família podem ser iniciadas por instituições ou agências externas. Estas atividades são muitas vezes destinadas a apoiar a aquisição e o desenvolvimento do trabalho na escola, assim como os comportamentos dos pais, das crianças e das famílias relativamente à leitura e à escrita.

7 - Atividades de leitura e de escrita em família iniciadas por agências externas podem incluir a leitura de contos, concluir tarefas de casa, ou escrever ensaios ou relatórios.⁸

Com efeito, a grande diversidade de textos no espaço da família concorre para que este lugar encerre distintas relações entre sujeitos (dimensão intergeracional – crianças e adultos), eventos que ocorrem de modo natural durante as rotinas diárias, eventos espontâneos ou provocados, atividades de leitura e de escrita com ou sem diálogo, hábitos e costumes próprios presentes nas atividades de literacia, eventos iniciados fora de casa.

Por tudo isto, a literacia em contexto familiar assume-se como “um nicho ecológico onde a literacia sobreviveu, se sustentou e floresceu, fazendo parte da rede da vida familiar na sociedade contemporânea (...) na qual todas as casas são atingidas pela literacia (...) e um domínio de particular importância por agregar uma grande quantidade de atividades de literacia” (Barton, 1994:149-152).

Na verdade, a literacia é como refere Taylor (1983) “uma parte do próprio tecido da vida familiar” (p.87).

5. Famílias diferentes, Caminhos de Literacia diferentes

Como acabamos de ver, a literacia em contexto familiar é muito abrangente e complexa, colidindo com o pensamento que todas as pessoas se tornam letradas da mesma maneira. Rompendo com esta ideia, Yetta Goodman (1997) afirma que “não existe apenas um caminho para se tornar letrado” (p.56).

⁸ Tradução nossa

A autora considera de extrema importância a legitimação do conceito de “múltiplos caminhos de literacia” (p.56) que circunscreve outras formas de literacia, no seu entender menos valorizadas e aponta alguns exemplos de outros caminhos de literacia. A leitura de livros e histórias em voz alta às crianças pelos pais, avós, irmãos, professores ... estabelece um tipo de contexto no qual as crianças se encontram imersas.

Contudo, esta *immersion in the connected discourse of children's book is not the only road to literacy* (1997:56). Existem nas famílias outros rituais que possibilitam eventos e atividades de literacia, como momentos de leitura de jornais e revistas nos quais as crianças vêem e ouvem os membros da família a lerem. Uma participação mais ativa como a leitura e a escrita a sós ou a dois, a escolha de um filme ou do local para fazer as compras em função de publicidade, a escrita de postais ou de mensagens também contribui para enformar estes diferentes caminhos (Yetta Goodman, 1997).

Um outro “caminho de literacia” referenciado por Goodman (1997) aponta para o uso da literacia para a sobrevivência. Esta ideia diz respeito a todos os eventos de literacia relacionados com “os cuidados de saúde, os negócios e de um modo geral com 'bens e serviços' necessários para o bem-estar da família” (1997:57).

Associado a este domínio da vida quotidiana a procura de emprego, o pagamento de contas a vida escolar das crianças são outros exemplos que se inserem na *survival road to literacy*. *The playing-literacy* que podemos traduzir por brincar a ler e a escrever é segundo Yetta Goodman (1997) uma outra forma de aprendizagem. As crianças assumem-se como sendo adultos e imitam o que os adultos fazem com a leitura e a escrita.

O caminho de literacia denominado por *environmental print* associa-se ao impacto do material escrito presente no ambiente familiar e à observação feita pelas crianças do modo como é utilizado o material escrito pelos membros da família. Nas palavras da autora “este caminho de literacia envolve a observação activa de pessoas a ler e a escrever no sentido de demonstrar ...” (1997:58).

Também as tecnologias são parte integrante das diversas formas de literacia. Toda a linguagem escrita usada pela família na manipulação do computador, de vídeo jogos e no visionamento de programas televisivos é designada por caminho tecnológico de literacia (*the technological road to literacy*). Acresce a estes exemplos toda a rede de informação e comunicação (redes sociais) disponível na *Internet*.

As tradições de literacia nas famílias configuram mais um caminho de literacia, este ligado aos costumes e tradições das famílias. Manter um diário, ler a Bíblia, preparar cânticos, ler pautas de música... Yetta Goodman (1997) apresenta, por último, um caminho de literacia que intitula de “experiências únicas e pessoais de literacia” ilustrado com o exemplo de uma pessoa que aprende a ler vendo as palavras em programas de televisão.

Devemos, então, entender a diversidade das práticas de literacia existentes no seio das famílias, associada às atividades diárias, mas também à comunidade e à cultura em que se inserem para perceber a grande diversidade de experiências de literacia existentes nesses ambientes. Assim, a literacia em contexto familiar impressiona pela grande diversidade de práticas em casa das famílias.

É neste quadro de complexidade das múltiplas literacias que procuraremos sustentar a caracterização e a compreensão das práticas de literacia de crianças em contexto familiar.

II – O estudo

1. Objeto e objetivos

Pelo que ficou dito atrás, percebe-se a relevância da família como contexto sociocultural de práticas de literacia. Neste lugar, a literacia é utilizada de modo informal, por oposição ao que acontece em ambientes como a escola ou o local de trabalho. Assim, o que ocorre em casa diferencia-se destas outras práticas pela forma como cada família percebe a literacia e a integra no seu quotidiano familiar.

Este é também um lugar de práticas de literacia onde convivem adultos e crianças com competências linguísticas distintas que atuam diferentemente sobre a escrita para alcançar vários objetivos (comunicar, lazer, estudar, tratar de assuntos do quotidiano...). O ambiente familiar é assim “um nicho ecológico em que a literacia sobrevive, é sustentada, floresce, fazendo parte da *teia* da vida familiar, na sociedade contemporânea.” (Barton, 1994:149) e o espaço onde as crianças participam nos primeiros eventos de literacia.

Também para a sociedade em geral, à literacia em contexto familiar deve ser atribuída grande importância, como nos mostra Morrow:

A literacia em contexto familiar deve ser vista por escolas e instituições da comunidade como um dos elementos mais importantes no desenvolvimento da leitura e da escrita. As escolas precisam de ver a literacia familiar como parte do currículo (...) (1995:6).

Por tudo isto, relevamos a família como lugar privilegiado para o estudo de práticas de literacia destas crianças.

Deste modo, o nosso estudo ocupa-se das práticas de literacia em contexto familiar de crianças do 4º ano do 1º CEB.

No que toca às práticas de literacia em crianças desta idade, a ligação casa-escola revela-se pertinente considerando que “pouco são os que escapam à abundância das palavras que preenchem as suas casas e ainda hoje sabemos muito pouco acerca deste mundo ou dos seus efeitos na aprendizagem da leitura e da escrita na escola” Taylor (1998:xi).

Num quadro de reconhecimento de que a literacia “depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social” resultante “de uma conceção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever” (Taylor, 1998:75), o conhecimento das práticas de literacia em contexto familiar de crianças do 4º ano de escolaridade constitui o nosso objetivo geral.

Neste quadro, o nosso estudo propõe-se, mais especificamente:

- Identificar os fatores que se encontram na origem dos eventos de literacia das crianças, ou seja, mostrar como se desencadeiam as atividades de leitura e de escrita destas crianças;
- Descrever as finalidades das suas atividades de leitura e de escrita;
- Caracterizar a participação dos membros da família nos eventos de literacia dos seus filhos, em meio familiar;
- Inferir atitudes e conceções das crianças acerca da leitura e da escrita;
- Compreender a presença da escola nas práticas de literacia destas crianças em contexto de família;
- Identificar os suportes utilizados nas suas atividades de leitura e de escrita;

A fim de caracterizar as práticas de literacia destas crianças em contexto de família, também procuramos perceber as atitudes e as conceções dos pais e das mães relativamente à leitura e à escrita.

2. Natureza do estudo

Uma vez identificado o campo de estudo e delimitado o quadro teórico, iremos, neste ponto, apresentar a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

Optámos por um desenho de investigação qualitativa de tipo etnográfico, porque a obtenção de resultados quantitativos e a sua generalização a outros universos, no que respeita às práticas de literacia dos sujeitos estudados, não são o nosso principal objetivo. Assim, não é nossa intenção ter presente a dimensão da representatividade, no sentido estatístico do termo (Albarelo, 1997).

Deste modo, e conforme Bell (1993), em vez de uma análise estatística, estamos “mais interessados na compreensão das perceções individuais do mundo” (p.20). No quadro de uma investigação qualitativa o “objetivo dos investigadores é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos” (Bogdan & Biklen, 1994:70). Procurámos, assim, no âmbito de uma investigação de tipo qualitativo, uma aproximação ao ambiente natural dos sujeitos, recorrendo às crianças como fonte direta de dados, através da produção de registos próprios com o intuito de compreender as circunstâncias em que foram elaborados (*ibidem*).

Neste âmbito, a opção por um estudo de índole etnográfico alicerça-se numa perspetiva descritiva. De facto, o estudo etnográfico em literacia, consiste, de acordo com Barton (1998) em examinar de forma detalhada uma situação real, recorrendo, por exemplo, à entrevista de pessoas, à observação de atividades, e à recolha de documentos com o propósito de descobrir e documentar literacias quotidianas que muitas vezes não são reconhecidas no discurso dominante sobre literacia (p.4-5).

Para além disto, o perfil de uma investigação de tipo etnográfico possibilita o estudo da vida real das pessoas num lugar e num tempo particular, permite ao investigador usar e combinar diversas técnicas, por exemplo conjugar entrevistas, com observação e com a recolha sistemática de documentação e assume-se como um estudo interpretativo que pretende representar a perspetiva dos sujeitos participantes (Barton & Hamilton, 1998).

Neste quadro metodológico, face ao objetivo da investigação e porque os “métodos que consideram a literacia fora de contexto não são apropriados” (Barton & Hamilton, 1998:57) escolhemos, para desenvolver o nosso trabalho, um lugar e um

tempo em particular: o meio familiar das crianças em dias com aulas e ao fim de semana. Com efeito, foi em suas casas que as crianças produziram os dados que analisámos. Os dados resultaram do preenchimento do instrumento de recolha de dados que chamámos “Diário de Práticas” e que será apresentado de forma detalhada mais à frente.

No que concerne à escolha dos sujeitos, confrontámo-nos desde logo com a questão óbvia da quantidade de sujeitos que iremos estudar. Assumindo o nosso estudo como não estatístico e sem a pretensão de fazer generalizações dos resultados obtidos a outros contextos, optámos por estudar um número não muito elevado de sujeitos.

Por outro lado, a inquirição de um elevado número de pessoas resultaria na análise de um importante número de entrevistas. A lentidão do processo de análise das mesmas dificultaria a sua exploração sistemática Ghiglione & Matalon (2005:54) e não caberia nos limites temporais da elaboração deste trabalho.

A escolha dos sujeitos também se relacionou com a sua disponibilidade. Na verdade, embora o estudo se centre no contexto familiar, foi na escola que os sujeitos foram escolhidos. Por este motivo, optámos por uma seleção por conveniência, por se tratar de um método que permite escolher sujeitos facilmente disponíveis com a vantagem por ser rápido e pouco dispendioso Hill & Hill (2005). Ao escolher este método estamos conscientes que os resultados e as conclusões do estudo apenas se aplicam aos indivíduos estudados, não permitindo a sua extrapolação para o universo (Hill & Hill, 2005).

Assim, e atendendo ao facto do investigador se encontrar a exercer funções lectivas numa escola do 1º CEB, o universo escolhido para a escolha dos sujeitos do estudo foi uma turma do 4º ano de escolaridade situada no concelho da Maia.

Para a realização da investigação foi necessária a colaboração da escola, de uma professora, das crianças e dos pais. Deste modo, para definirmos as pessoas que iriam participar no estudo cumprimos alguns requisitos. O primeiro passo dado pelo investigador para obter os sujeitos desejados foi solicitar, junto do diretor do agrupamento, autorização para realizar o estudo com algumas crianças escolarizadas no 4º ano, na escola onde o investigador exercia funções. Após ter obtido autorização superior, num segundo momento, foi pedida a colaboração de uma professora titular de uma turma do 4º ano de escolaridade, de onde seriam escolhidos os indivíduos que participariam no estudo. O terceiro passo nesta démarche consistiu em falar com os pais

das crianças. Nesta fase, realizaram-se reuniões com os pais e com a professora que colaborou com o investigador. Aqui, para a escolha das crianças, tivemos de contar com a colaboração dos pais.

Nessa ocasião, o investigador apresentou aos pais o estudo que pretendia levar a cabo e perguntou-lhes quem estaria na disponibilidade de participar no estudo de forma voluntária. Na verdade, as crianças só poderiam ser escolhidas depois de assegurada a participação dos pais, visto que estes também participariam no estudo através das entrevistas. Não tendo sido colocado qualquer impedimento à participação das crianças, procurámos assegurar uma única circunstância de igualdade. Neste sentido, informámos que as crianças participantes no estudo tinham de ter a mesma idade e encontrar-se no 4º ano de escolaridade pela primeira vez.

Neste sentido, e dadas as condições (número de pais interessados em participar no estudo), a nossa população para o estudo ficou constituída por 6 crianças e os respetivos pais. Estas crianças, 2 rapazes e 4 raparigas, escolhidas para a investigação correspondem a 5 pais (e 5 mães). A não correspondência entre o número de crianças e o número de pais explica-se pela particularidade de duas alunas da turma serem irmãs gémeas.

Para nos referirmos aos sujeitos intervenientes no nosso estudo utilizámos a nomenclatura C1, C2, C3, C4, C5 e C6 para as crianças e M1, M2, P3, M4 e P5, em que (P) se refere ao pai e (M) à mãe.

2.1. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Visando, a caracterização das práticas de literacia em contexto de família de crianças do 4º ano de escolaridade, através do conhecimento do que leem e do que escrevem, dos fatores que originam os seus eventos de literacia e das finalidades dos mesmos e tendo presente os sujeitos participantes no nosso estudo, pais e crianças, construímos dois instrumentos distintos para a recolha de dados: um dirigido às crianças e outro para os pais.

Para as crianças construímos um instrumento que passaremos a chamar de “Diário de Práticas” e para os pais e mães participantes foi elaborado um guião para uma entrevista semiestruturada.

Neste ponto, explicamos os pressupostos da construção do instrumento dirigido às crianças, um instrumento de registo, tipo *diário* e em seguida, o guião da entrevista aos pais e às mães.

2.1.1. O “Diário de Práticas”

Como já referido anteriormente, este estudo pretende caracterizar práticas de literacia de crianças inscritas pela primeira vez no 4º ano de escolaridade. Para este fim, solicitámos às crianças o preenchimento de um “Diário de Práticas”. A descrição das práticas de literacia das crianças, no último ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em contexto familiar faz-nos confrontar com o conceito de eventos de literacia, já discutido antes.

Com efeito, sendo os eventos os episódios observáveis que ocorrem no seio de práticas mais vastas, num estudo que pretende conhecer os contornos das práticas de literacia, instituímos o evento de literacia como unidade básica de análise e entendido como todo o momento na vida quotidiana das pessoas onde o texto escrito assume um papel Barton (1994).

Nestes eventos podem estar presentes mais do que um texto, surgindo, por vezes, a existência de diálogo acerca do texto. O papel central assumido pelos textos nos eventos e nas práticas de literacia quotidianas das pessoas é demonstrado, por este autor, através de situações concretas do dia a dia das pessoas. “Há todo o tipo de circunstâncias no quotidiano em que a palavra escrita tem um papel” (Barton, 1994:36).

Assim, nos eventos de literacia em contexto de familiar, encontrámos categorias que nos permitem melhor compreender as práticas de literacia. A procura de resposta para às perguntas *Quando? Como? Por quê?* fará luz sobre a complexidade das práticas de literacia presentes num contexto recheado de variados textos, com proveniência diversas (correspondência pessoal, publicidade, escola, embalagens de produtos...) e na presença de indivíduos de gerações diferentes, com diferentes interesses e com uma maneira diferente de olhar para os textos existentes à sua volta.

Deste modo, e com vista à recolha de dados que traduzam as práticas das crianças, concretizamos um “Diário de Práticas” que lhes permitisse um fácil registo dos seus eventos de leitura e de escrita, em casa.

Para tal, inspirámo-nos em instrumentos já usados em anteriores pesquisas de tipo etnográfico (cf. Hamilton; Barton & Ivanic, 1994; LLFE, 2006), optando por um instrumento de características comparáveis às de um diário.

A principal estrutura gráfica do “Diário de Práticas” (figura 1) consiste num círculo tripartido, no qual identificámos os três períodos do dia em que as crianças se encontram em casa. O período da manhã, vai do levantar até partir para a escola, o período da tarde inicia-se com a chegada da criança a casa até às 20 horas e, por último, o período da noite, ocorre entre as 20 horas e a hora de ir dormir.

O “Diário de Práticas” assim estruturado visou uma mais eficaz utilização do documento por parte das crianças, permitindo-lhes associar cada período presente em casa a um horário no “Diário de Práticas”, não assumindo qualquer relevância para a análise dos dados, na medida em que não pretendemos compartimentar os eventos de literacia das crianças ao longo do dia.

O facto de não haver um lugar específico para a indicação do nome levou algumas crianças a escrever o seu nome na folha. Em outras situações, coube ao investigador identificar o diário, no momento da sua entrega.

Tendo presente a idade dos nossos sujeitos, quisemos que o “Diário de Práticas” fosse apelativo do ponto de vista gráfico, cromático e funcional, de modo a permitir um fácil manuseamento por parte das crianças.

De forma a dar cumprimento ao primeiro aspeto, usámos cores diferentes para os três períodos (manhã, tarde e noite) e imagens alusivas aos domínios da leitura e da escrita. O segundo aspeto levou-nos a estruturar um “Diário de Práticas” de leitura fácil e com todas as orientações necessárias de modo a evitar qualquer ambiguidade no momento da sua utilização e que simultaneamente permitisse às crianças um fácil registo dos eventos de literacia.

Do exposto, podemos dizer que o “Diário de Práticas” se aproxima do funcionamento de um diário comum, cujas vantagens nos explicam Bogdan & Biklen (1994).

Diários de viagem e outros tipos de registos escritos das atividades das pessoas, embora não íntimos e reveladores como um diário, podem dar algumas pistas acerca de como é a vida para as pessoas que está interessado em estudar (p.178).

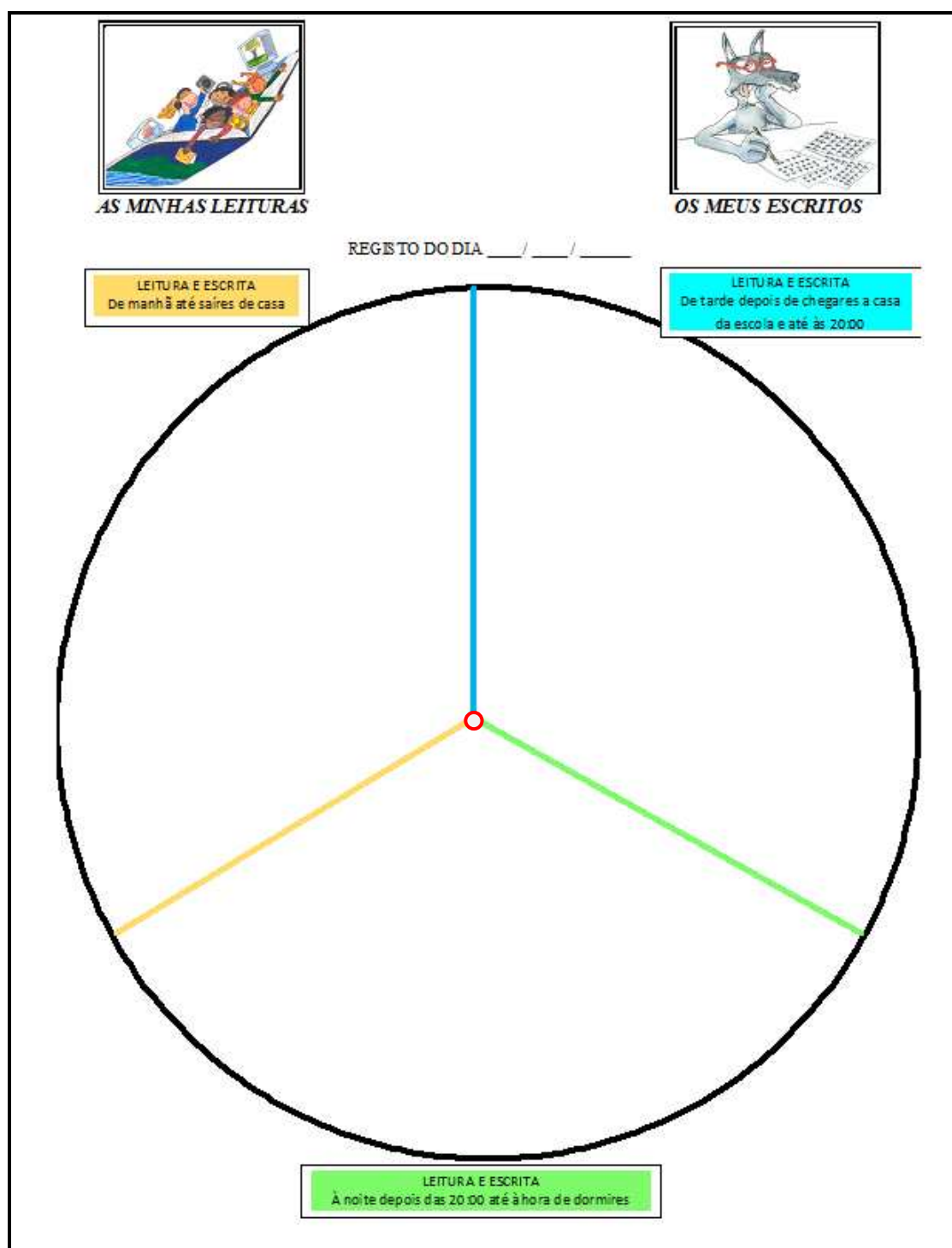


Fig.1 “Diário de Práticas”

Uma vez concluído, o “Diário de Práticas” foi apresentado às crianças e explicado o seu funcionamento, esclarecendo todas as dúvidas que pudessem ter a respeito do seu preenchimento. Para que a realização dos registos ocorresse com a maior

naturalidade, foi pedido às crianças que registassem os seus eventos de leitura e de escrita no “Diário de Práticas” num período experimental, de forma verificar o funcionamento e assim podermos tirar qualquer dúvida existente.

Após esta preparação, foi, então, pedido às crianças que escrevessem diariamente, durante 5 dias consecutivos os seus eventos de literacia, no espaço destinado a cada período (manhã, tarde e noite), quando estes estivessem em suas casas. Este período (5 dias) de recolha de dados repartiu-se por 3 dias de aulas e um fim de semana.

Para o preenchimento dos diários aconselhámos as crianças a efetuarem o registo logo após terem realizado a atividade de leitura ou de escrita para, deste modo, evitar eventuais esquecimentos. Simultaneamente, demos-lhes liberdade para que fizessem os registos conforme o entendessem. Por exemplo, usar cores para cada parte do dia ou para diferenciarem, de alguma forma, as atividades de leitura das atividades de escrita.

Na fase do registo dos eventos de literacia nos “Diários de Práticas”, registámos a colaboração dos pais. Estes disseram ao investigador que não intervieram diretamente no trabalho das crianças. No entanto, referimos que em alguns casos a colaboração dos pais foi no sentido de consciencializar os filhos para um cumprimento, o mais rigoroso possível, da tarefa que lhes foi pedida. Ilustramos o que foi dito com um exemplo: Os pais perguntavam ao filho o que estavam a fazer quando este se encontrava a ver televisão. A resposta parece evidente – a ver televisão. Neste momento, os pais perguntariam: E o que fazes ao ver televisão? A segunda pergunta leva a criança a perceber que ao ver televisão também está a ler. Esta participação dos pais contribuiu para a obtenção de dados mais fidedignos das práticas das crianças.

A organização do trabalho foi clarificada com as seis crianças que recebiam do investigador os “Diários de Práticas” e o devolviam à medida que estavam preenchidos, isto é, cada uma das crianças entregava ao investigador o “Diário” do dia anterior. Esta situação, por razões óbvias, não ocorreu no último dia de aulas e no período do fim de semana, tendo as crianças devolvido na segunda-feira seguinte os “Diários de Práticas” referentes a sexta, sábado e domingo. Para que as crianças não extraviassem ou danificassem os documentos, o investigador ofereceu-lhes uma capa para os poder transportar e guardar. A entrega deste material criou uma reação positiva nas crianças motivando-as para a realização dos registos.

No final do período de registo, procedeu-se a uma conversa informal com as crianças, no sentido de complementar a informação recolhida pelo “Diários de Práticas” e para melhor perceber os contornos que envolveram as suas atividades. Ao longo dessas conversas questionámos as crianças sobre os fatores desencadeadores das atividades de leitura e de escrita e sobre as finalidades das mesmas, registando as suas respostas.

Nestes momentos de conversa, as crianças puderam fazer comentários complementares sobre os seus registos. Estes comentários, úteis para melhor percebermos os eventos de literacia, serão usados na apresentação dos dados como informação complementar aos eventos de literacia indicados pelas crianças.

Posteriormente, analisámos os dados dos “Diários de Práticas” numa grelha de análise (Anexos 1 e 2), onde elencámos e categorizámos os eventos de literacia⁹ em função dos fatores desencadeadores e das suas finalidades.

Com vista à caracterização e compreensão das práticas de literacia das crianças em contexto familiar, inspirámo-nos nas categorias de análise utilizadas por Heath (1983).

Deste modo, considerámos e organizámos as finalidades dos eventos em cinco categorias de análise, que passamos a explicar. A primeira diz respeito à escola. Aqui, incluímos eventos como os trabalhos de casa, o estudo ou a comunicação entre a escola e a família. A segunda categoria releva da dimensão instrumental/funcional. Nela inserimos os eventos que visam a vertente prática das nossas vidas, como por exemplo, tratar de um assunto (ler uma bula ou fazer a lista das compras). A terceira foca a dimensão relacional da literacia e por isso compreende os eventos associados à comunicação com os outros. A quarta categoria tem a ver com a ocupação de tempos livres e de momentos de lazer das crianças, isto é, a dimensão recreativa/entretenimento. Por fim, na categoria outros teremos os eventos entendidos como ocasionais não motivados, como é o caso da leitura não motivada de textos que preenchem o nosso quotidiano.

No quadro desta análise, alertamos para a ausência da categoria “eventos ocasionais” no domínio da escrita. Isto explica-se pelo não registo de atividades de escrita categorizáveis nesta dimensão.

⁹ Os eventos de leitura e de escrita foram tratados separadamente.

Foram, ainda, objeto de análise os fatores desencadeadores dos eventos das crianças. Por outras palavras, investigámos o quem se encontrava na origem das atividades de leitura e de escrita das crianças.

Assim, para o domínio da leitura, organizámos estes fatores em quatro categorias. A primeira centra-se na criança e inclui a leitura feita por iniciativa própria, isto é, a leitura da criança que não é provocada por outros agentes. A segunda remete-nos para escola, como sendo o agente gerador dos eventos de literacia das crianças.

Neste caso, entendemos que a criança lê devido a alguma solicitação por parte da escola (trabalhos de casa, comunicação escola-família, estudo, etc.). Os pais e outros familiares das crianças enformam a terceira categoria de análise, sendo estes sujeitos os fatores desencadeadores dos eventos de leitura das crianças. Por fim, como quarta categoria de análise, temos a leitura automática e não motivada, ou seja, a leitura que acontece sem que nenhum agente tenha atuado, de forma direta ou indireta, sobre a criança para a conduzir à leitura.

No que concerne aos fatores desencadeadores do domínio da escrita, elegemos como categorias de análise i) a professora da turma e o professor que orientou as crianças na investigação; ii) as crianças e iii) os pais e familiares.

No caso da professora titular, as atividades relacionam-se com a rotina do dia a dia escolar (trabalhos de casa, estudo, pesquisa, etc.). No que toca ao professor/investigador, os eventos focam o pedido de registo nos “Diários de Práticas”.

A segunda categoria de análise dos fatores desencadeadores dos eventos de escrita é, como dissemos, constituída pelas próprias crianças. Por outras palavras, é por sua iniciativa que as crianças escrevem.

Por último, temos os pais e familiares como agente provocador das atividades de escrita.

Pelo facto do nosso estudo se centrar em sujeitos muito jovens e, sabendo da atração que a maioria das crianças, desta faixa etária, nutre por equipamentos como a televisão, o telemóvel, consolas de jogos electrónicos e o computador, com tudo o que se lhe pode associar como o correio electrónico e as redes sociais, muito em voga nos dias de hoje, também procurámos olhar para os suportes utilizados pelas crianças nas suas atividades de leitura e de escrita.

Consequentemente, utilizaremos para categorizar as atividades de leitura e de escrita três categorias de análise: o suporte papel, o suporte digital/audiovisual e outros

materiais (aparelhos/equipamentos/roupas/louças...). Este último suporte foi excluído na análise dos eventos de escrita por razões que se prendem com a inexistência de eventos de escrita nestes suportes.

2.1.2. A entrevista aos pais

A escolha de uma entrevista para a recolha de dados junto dos pais e das mães das crianças assenta no pressuposto de que este processo de comunicação e de interação humana permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005:192).

Dentro da tipologia das entrevistas, optámos pela entrevista semiestruturada por se situar num ponto intermédio entre o diretivo e o não diretivo. Nas entrevistas semidiretivas, “o indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (tema) caracterizada pela sua ambiguidade¹⁰” Ghiglione & Matalon (2005:88).

Deste modo, a entrevista permitirá, por um lado, “que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado” e, por outro, dará ao entrevistador a possibilidade de “eliminar do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento” (p.87), através das suas intervenções.

Esta condução da entrevista possibilita “o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado” se o entrevistador não tivesse intervindo (Albarello et alii 1997:87). Assim sendo, se o entrevistado não abordar um determinado tema, o entrevistador “coloca uma nova questão cuja característica já não é a ambiguidade, para

¹⁰ A noção de ambiguidade é entendida pelos autores como a presença de um tema que introduz a conversa, mas que permita ao indivíduo interpretá-lo a partir do seu próprio quadro de referência.

que o indivíduo possa produzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do entrevistador” (Ghiglione & Matalon 2005:88).

A questão do número de sujeitos a entrevistar não foi colocada neste estudo, uma vez que se relaciona diretamente com o número de crianças estudadas, com a pequena nuance, já referenciada, de haver gémeas entre as crianças participantes na investigação.

Deste modo, teremos cinco entrevistas para seis crianças. Este número reduzido, não é, segundo Albarello (1997), metodologicamente relevante uma vez que em estudos de natureza qualitativa não se coloca a questão de generalização dos resultados a outros contextos sociais.

Vejamos, agora, mais detalhadamente o guião da entrevista realizada aos pais e às mães das crianças estudadas.

O guião da entrevista semiestruturada organiza-se à volta de 3 grandes tópicos, (Anexo 3). O primeiro destes tópicos diz respeito às atitudes e concepções, dos pais e das mães, face à leitura e à escrita. Através das perguntas deste tópico procuraremos saber o que pensam estes pais e estas mães da leitura e da escrita e o que como podem intervir nas práticas dos seus filhos. Neste sentido, questionámo-los acerca da importância de ler e de escrever, sobre o facto de a escola atribuir grande importância a estes dois domínios, acerca do papel da família nas práticas de literacia das crianças, da relação entre as práticas familiares e o sucesso escolar e sobre os recursos de literacia em suas casas.

O segundo tópico, tratará da práticas de literacia das crianças e as perguntas aos pais centrar-se-ão sobre as práticas das crianças em meio familiar.

Deste modo, foram inquiridos acerca das práticas de leitura e de escrita dos seus filhos no seu quotidiano. Com as perguntas deste tópico procurar-se-á saber, que situações do dia a dia contribuem para que os filhos leiam ou escrevam, em casa, se só deviam ler livros e se a leitura e a escrita acontece mais por motivações que se prendem com a escola, a família e os amigos ou se se deve à sua própria iniciativa.

O último tópico da entrevista tratará das práticas educativas familiares de leitura e de escrita. Aqui, os pais foram inquiridos sobre os hábitos familiares no que concerne as idas a lugares onde o objeto livro é a principal referência, como são, por exemplo, as feiras do livro, as bibliotecas e as livrarias. No que toca à aquisição de livros procurámos saber da sua existência e quais as intenções dos pais quando comprem

livros para os seus filhos. Também os interrogámos sobre os hábitos de ler e escrever com e para os filhos, sobre o incentivo para atividades de leitura e de escrita e as razões do mesmo e se se consideram um exemplo para os filhos, no que ao ler e ao escrever diz respeito.

A apresentação dos dados relativos às entrevistas aos pais, pode, em certos casos, não corresponder à ordem das perguntas do guião da entrevista. De facto, e porque não pretendemos tratar as perguntas separadamente, optámos, por uma questão de melhor organização e clarificação dos dados, por referenciar, por exemplo, os dados da questão 2.3 na exposição da pergunta 2.1, evitando, assim, repetições desnecessárias, devido à proximidade destas duas questões.

Tendo presente os dois tipos de sujeitos participantes no estudo, crianças e adultos, e o *corpus* da análise ser constituído por dois instrumentos de recolha de dados, os “Diários de Práticas” e as respostas dadas nas entrevistas, a análise de conteúdo far-se-á em consonância com os sujeitos e com os instrumentos utilizados. Tratando-se, como já foi dito, de um estudo qualitativo que procura descrever e compreender as práticas de literacia de crianças em contexto familiar do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, os dados obtidos serão tratados na perspetiva descritiva que adoptámos.

Deste modo, a análise de conteúdo das entrevistas terá por objetivo conhecer as atitudes e os valores dos indivíduos envolvidos na investigação (Vala:1986). Para tal, a análise centrar-se-á na procura de “atitudes favoráveis ou desfavoráveis da fonte” (1986:108) relativamente à leitura e à escrita.

Neste sentido, focar-nos-emos mais “no que é dito” do que “no como é dito” (Ghiglione & Matalon, 2005:189), ou seja, estaremos mais atentos ao sentido do que à forma. Assim, não importará tanto se é a palavra ou a frase transcritas a configurarem as unidades de significação, porque o que queremos encontrar situa-se no sentido do texto Mucchielli (1992). Neste quadro, foi nossa intenção transcrever o discurso integral dos pais e das mães, isto é, tal qual foi gravado, sem nos preocuparmos, nesta fase com o conteúdo ou com a forma.

O passo seguinte foi pensar na construção de uma grelha de análise de entrevista (Anexo 4), onde, aqui sim, tivemos o cuidado de criar um instrumento que nos permitisse registar os elementos dos discursos que nos interessavam, colocando o foco da análise, como já dissemos, no conteúdo e não na forma. Para tal, tivemos de

considerar que elementos do texto deviam ser tidos em conta e de que forma poderiam ser recortados (Bardin, 1979).

Assim, e de modo a podermos reconhecer nas respostas os elementos com significação para a nossa análise, em consonância com Berelson (1952), convocado por (Ghiglione & Matalon, 2005), definimos categorias de análise claras e adequadas ao conteúdo a analisar estabelecidas com base nos três tópicos da entrevista. Nesta análise, considerámos a unidade de registo, a unidade de contexto e unidade de enumeração (Vala, 1986; Ghiglione & Matalon, 2005).

Consequentemente, na operação de codificação considerámos as unidades linguísticas, as unidades semânticas, as unidades de contexto e de enumeração. Em outros termos, recortámos o conteúdo do *corpus* (respostas das entrevistas) na busca de sinais linguísticos (palavras, expressões ou frases), de unidades de sentido (tema) e sempre que necessário a unidade de contexto de modo a debelar alguma “ambiguidade na referenciação dos sentidos dos elementos codificados”, permitindo, assim, “compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto” (Bardin: 1979:36). Referimo-nos a perguntas que puderam ser tratadas conjuntamente ou a respostas dadas em outros lugares da entrevista.

Como o nosso estudo não tem o propósito de apresentar resultados quantificados, a unidade de enumeração, “a partir da qual se procede à quantificação” (Vala: 1989:115) não teve uma relevância significativa no nosso estudo. No entanto, em alguns momentos fizemos alusão à quantificação, apenas para mostrar diferenças e/ou semelhanças entre os eventos de literacia das crianças ou entre as respostas dos pais e das mães.

Por conseguinte, atribuímos a cada pergunta um indicador que permitiu assinalar nas respostas dos pais e das mães a(s) unidade(s) de registo pertinentes “em relação às características do material e face aos objetivos da análise” permitindo recortar o texto “em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (Bardin 1979:105).

Na grelha de análise da entrevista no campo *comentários* o investigador registou as suas inferências, isto é, deduções lógicas, realizadas a partir das unidades de registo obtidas em cada pergunta, que foram úteis para a compreensão das respostas e para a apresentação dos dados, na medida em que “a inferência é o procedimento

intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada” da fase da descrição à fase da interpretação” (Bardin, 1979:39).

Neste quadro, e para a análise de conteúdo, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização, atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986:104).

III – As práticas de literacia em contexto familiar de alunos do 4º ano de escolaridade

Nesta parte do nosso trabalho iremos discutir os dados obtidos através dos “Diários de Práticas” e das respostas dos pais e das mães, de modo a dar cumprimento aos objetivos que nos propusemos atingir, e que aqui recordamos:

- Identificar os fatores que se encontram na origem dos eventos de literacia das crianças, ou seja, mostrar como se desencadeiam as atividades de leitura e de escrita destas crianças;
- Descrever as finalidades das suas atividades de leitura e de escrita;
- Caracterizar a participação dos membros da família nos eventos de literacia dos seus filhos, em meio familiar;
- Inferir atitudes e conceções das crianças acerca da leitura e da escrita;
- Compreender a presença da escola nas práticas de literacia destas crianças em contexto de família;
- Identificar os suportes utilizados nas suas atividades de leitura e de escrita.

Iniciaremos a nossa análise pelos eventos de leitura e de escrita, dos “Diários de Práticas” nos dias de aulas, nos pontos um e dois, respetivamente. Neste último, também discutiremos os dados relativos ao fim de semana.

A análise e discussão dos “Diários” será, como já dissemos, antes, acompanhada por transcrições dos registos das crianças e por comentários produzidos nas conversas informais tidas com o investigador, após a recolha dos “Diários de Práticas”.

No que toca à apresentação dos resultados das respostas dos pais a análise organizar-se-á segundo os tópicos: atitudes face à leitura e à escrita; as práticas das crianças e as práticas educativas familiares de leitura e de escrita, que correspondem grosso modo à ordem das questões do guião da entrevista semiestruturada.

1. Diários de leitura

A análise dos dados relativos às finalidades da leitura obedece às categorias de análise apresentadas conforme o quadro 1 “Tipos e Usos de leitura”.

Com base nesta tipologia, na análise dos registos dos “Diários de Práticas” discutiremos os textos lidos pelas crianças e as suas finalidades.

Posteriormente, argumentaremos sobre os agentes desencadeadores dessas mesmas leituras e referir-nos-emos aos suportes utilizados pelas crianças quando liam.

Tipos e usos de leitura¹¹

Relacionada com a escola (estudo/trabalho de casa/comunicações)	Materiais vindos da escola; trabalhos de casa; pesquisas autónomas para estudo
Instrumental/Funcional (tratar de assuntos do quotidiano; obter informação...)	Imprensa escrita; jornais televisivos; uso de aparelhos (computador)
Social/Inter-relacional (relacional – comunicar com os outros)	Mensagens (sms); e-mails; messenger; cartas
Recreativa/Entretenimento (ocupação de tempos livres)	Livros; legendas de programas de TV; regras/opções de jogos; diário
Outras (leituras ocasionais não motivadas)	<i>packaging</i> (embalagens; rótulos) – é automático, está ali à nossa frente e lemos.

Quadro 1

Os dados das crianças permitem-nos, desde logo, verificar a grande quantidade de eventos de leitura presente no seu quotidiano familiar. Esta diversidade resulta dos diferentes usos que fazemos da leitura (quadro 1).

¹¹ Elaborado com base em Heath (1983), Taylor (1997), Amor (2006, 6ª ed.) e Mata (2006).

As crianças leram textos relacionados com a escola; fizeram leituras ocasionais e não motivadas, como são aquelas ligadas aos rótulos e às embalagens de produtos que nos rodeiam diariamente; leram textos para tratar de assuntos do quotidiano; leram para sua recreação e também o fizeram para interagir com os outros.

Assim, a análise dos “Diários de Práticas” mostra-nos, sem surpresas, que todas as crianças fizeram leituras relacionadas com a escola. Como podemos observar a partir dos exemplos das crianças (C1, C2 e C3), que se seguem, este eventos podem assumir um carácter obrigatório ou facultativo. Neste quadro, as crianças fizeram leituras de manuais escolares, do caderno, dos trabalhos de casa, de atlas geográficos e globos terrestres, de panfletos, de pesquisa sobre assuntos tratados na escola

Li no livro de Estudo do Meio. (C1)

Comentário da criança: para estudar.

Li uma ficha de matemática. (C2)

Comentário da criança: não era trabalho de casa, fiz por iniciativa própria, para me ocupar.

Li os T.P.C que fiz. (C3)

Comentário da criança: ninguém pediu; para verificar que estava tudo bem e sem erros.

Li os trabalhos de casa. (C5)

Comentário da criança: para corrigir erros.

e de informações para o Encarregado de Educação.

Li uma informação ao Encarregado de Educação. (C6)

Ainda em conexão com a escola, apurámos a presença de eventos relacionados com os “Diários de Práticas”. Com efeito, três crianças referiram ler os seus registos para verificarem a correção ortográfica e ler as informações existentes no documento para o preencher correctamente.

Li esta folha. (C3)

Comentário da criança: para ver se há erros.

Li o que dizia na folha (Diários de Práticas). (C1)

Comentário da criança: li as informações para saber o que tinha de fazer.

Li as informações no “Diário de Práticas”. (C6)

Comentário da criança: para saber onde e quando escrever.

Relativamente às finalidades das leituras das crianças relacionadas com a escola, os dados apontam para uma ideia generalizada, nestas crianças, que se prende, essencialmente, com o estudo e os resultados escolares. Encontrámos em quatro casos leituras para fins de verificação e correção de erros nos seus trabalhos, para o estudo como preparação para a avaliação e também como meio para a obtenção de mais conhecimento.

Li no livro de Estudo do Meio. (C1)

Comentário da criança: a professora pediu para estudar para o teste.

A estas finalidades ligadas à escola juntam-se outras como, por exemplo, a ocupação de tempos livres, em um caso,

Li uma ficha de matemática. (C2)

Comentário da criança: não era trabalho de casa, fiz (...) para me ocupar.

e a comunicação aos pais de informações provenientes da escola, presente em duas crianças.

Li uma informação ao encarregado de educação. (C6)

Comentário da criança: quis ler para dar conhecimento à mãe.

A análise aos “Diários de Práticas” mostra leituras ocasionais não motivadas. Entre elas, encontramos a leitura de *packaging*, ocorrida em diversos compartimentos da casa. As crianças vão lendo todo o tipo de textos que encontram pela frente, por exemplo, marcas, rótulos e embalagens de produtos alimentares,

Li a embalagens de comida. (C5)

Comentário da criança: está ali e leio.

marcas e embalagens de produtos de higiene,

Li *Colgate*. (C6)

Comentário da criança: está à nossa frente, a olhar lê-se; está escrito em grande.

etiquetas e textos escritos em tecidos,

Li as frases do lençol. (C2)

Comentário da criança: ao acordar.

marcas dos eletrodomésticos, escritos em peças de louça,

Li a minha caneca. (C3)

Comentário da criança: ao pegar nela.

títulos de CD e DVD, caixas de jogos tradicionais e eletrónicos, autocolantes colocados no frigorífico, calendários, capa de livros escolares,

Li a capa de livro de Língua Portuguesa. (C1)

Comentário da criança: ao arrumá-lo.

e textos no ecrã da televisão.

Li o rodapé da televisão. (C2)

Comentário da criança: estava a ver o jornal e passou uma informação e eu li.

Quanto às finalidades destas leituras ocasionais e não motivadas os comentários em uníssono das crianças apontam, como já referimos, para uma explicação bastante simples: porque se deparam com o texto - *se está ali, à nossa frente* (nas palavras das crianças).

Li a marca das bolachas, do fogão, do estojo.... (C1)

Comentário da criança: estão à minha frente, é sem razão.

Mais adiante, quando falarmos dos agentes motivadores da leitura, veremos mais alguns exemplos das justificações dadas pelas crianças, para explicar este tipo de leitura não motivada.

A análise dos dados revelou eventos de leitura com o objetivo de tratar diversos assuntos próprios do quotidiano das pessoas. Assim, reunimos na categoria instrumental/funcional eventos como a leitura de legendas/informações de programas televisivos,

Li legendas da televisão. (C1)

Comentário da criança: para saber o que dizem as personagens.

Li informações no ecrã durante um jogo de futebol. (C3)

Comentário da criança: para saber o tempo e o resultado.

de livros de instruções, de bulas, de folhetos publicitários, que todos os dias invadem as nossas casas.

Li publicidades no frigorífico. (C6)

Comentário da criança: para ter informações das promoções.

regulamentos de concurso,

Li o regulamento do concurso de violoncelo. (C5)

Comentário da criança: informara-me sobre o concurso: nível, grau, júri.

de jornais e outros documentos.

Li o jornal “O Jogo”. (C3)

Comentário da criança: para saber o resultado do jogo de futebol.

Li o que dizia nesta folha (Diários de Práticas). (C6)

Comentário da criança: para saber onde escrever os dados e quando.

Pese embora os exemplos de leitura que se seguem envolverem embalagens de produtos, esta diferencia-se da que vimos antes por aqui haver um propósito bem definido, pelas crianças. Assim, fazem parte da categoria instrumental/funcional leituras para saber coisas sobre os produtos existentes em casa.

Li o iogurte. (C2)

Comentário da criança: para saber o prazo de validade.

Li a embalagem dos cereais. (C6)

Comentário da criança: para saber se faz bem ou não e informações sobre a composição.

Li a capa do CD. (C2)

Comentário da criança: para saber as músicas seguintes enquanto tocava.

Ainda de acordo com as crianças, a leitura em computador (ambiente de trabalho) é funcional porque permite usá-lo convenientemente, seleccionando o que mais importa, tal como acontece nos jogos eletrónicos ler é útil para escolher as opções dos jogos, as equipas, os níveis... Como vemos, a leitura funcional também está presente em contexto de entretenimento. Efectivamente, esta não visa o entretenimento em si, como a leitura recreativa. Aqui é mais utilizada como um caminho para o lazer.

Li o ambiente de trabalho no Magalhães. (C6)

Comentário da criança: para saber usar o computador.

Li o que dizia no computador. (C4)

Comentário da criança: para procurar jogos, fotos para pôr no ecrã, pesquisar.

Li no Magalhães. (C1)

Comentário da criança: para jogar.

Sabendo que crianças com esta idade passam uma parte significativa do seu tempo em momentos de lazer, foi sem surpresa que reconhecemos nos seus registos leituras relacionadas com a dimensão do entretenimento.

Nesta categoria, os “Diários de Práticas” das crianças apresentam leituras relacionadas com várias dimensões do lazer. Assim, temos ler na televisão, no computador, nos jogos eletrónicos, nos telemóveis e obras literárias, não relacionadas com o trabalho desenvolvido na escola.

No que respeita à leitura ocorrida no televisor, as crianças escreverem nos “Diários de Práticas”:

Li as legendas de um filme. (C1)

Comentário da criança: foi por prazer e com a ajuda da mãe.

Li as apresentações do “Guinness” na TV. (C4)

Comentário da criança: como passatempo.

De acordo com os registos e os comentários das crianças, a respeito da leitura realizada no ecrã da televisão, podemos dizer que esta se presta a duas finalidades, que por vezes se confundem: a primeira ficou registada mais acima quando falámos da função instrumental/funcional da leitura (obter informações sobre o jogo de futebol); a segunda diz respeito à dimensão recreativa da leitura como acabámos de observar.

A leitura em computador referenciada pelas crianças centrou-se no e-mail, no acesso ao jogo pretendido (ambiente de trabalho), assim como durante o jogo (procura de opções). Nesta esfera dos jogos, temos também a leitura em jogos eletrónicos:

Li um texto no computador. (C2)

Li na Play Station. (C3)

Li as palavras que diziam no ecrã do Magalhães. (C6)

Relativamente às obras literárias encontramos referências a diversos títulos.

Li o livro *Capuchinho Vermelho*. (C2)

Comentário da criança: para ocupar o tempo, não tinha nada para fazer.

Li um livro *Logo se vê*. (C5)

Comentário da criança: lembrei-me, estava sem nada para fazer.

Li uma história: *Os Sete Cabritinhos*. (C6)

Comentário da criança: para saber bem palavras novas.

Foram ainda feitas leituras de excertos de um livro que o pai estava a ler (*Eragon*), de livros com muitas histórias, entre outros.

Li um livro sobre animais. (C4)

Comentário da criança: aprofundar o conhecimento que tem sobre o que vê na televisão.

Li um texto do manual de Língua Portuguesa. (C1)

Comentário da criança: foi antes de dormir, porque gosto e para saber mais.

Com base nestes exemplos, parece claro que a finalidade destes eventos de leitura é maioritariamente a ocupação do tempo livre. No entanto, algumas crianças fizeram comentários reveladores de um outro propósito. Foi o caso das crianças C6, C4 e C1 que justificaram a leitura com a vontade de querer aumentar a aprofundar os seus conhecimentos. Sobre estas leituras, verificámos, ainda, que todas elas aconteceram por gosto e vontade das crianças.

Por fim, a análise dos dados permitiu verificar a presença de eventos de leitura com uma outra finalidade: a interação com os outros. Ao olhar para a dimensão comunicativa das leituras observámos uma menor frequência de eventos quando confrontados com as dimensões discutidas anteriormente. Na verdade, da totalidade dos “Diários de Práticas” apenas encontramos três referências a eventos de leitura com a finalidade de interagir com outras pessoas. O primeiro ocorre por meio do telemóvel,

Li uma mensagem no computador (msn). (C3)

Comentário da criança: era uma pergunta de um colega, para falar com um amigo.

O segundo por via correio eletrónico

Li e-mails. (C4)

Comentário da criança: para contactar com colegas e família.

e o terceiro acontece por meio de uma carta.

Li uma mensagem (carta) que a minha irmã escreveu. (C2)

Comentário da criança: para brincar com a irmã.

Pelos comentários acima transcritos, estas leituras visam obviamente a comunicação e o relacionamento com os outros. No universo destas crianças, esta dimensão também esteve presente em situações que não visavam especificamente falar com o outro, mas integradas em momentos de lazer das crianças, como vimos no exemplo da criança C2.

Agentes desencadeadores da leitura

Para percebermos as origens dos eventos de leitura destas crianças, isto é, quem solicita ou dá indicações no sentido de gerar eventos de leitura, em momentos posteriores ao registo, pedimos-lhes que nos dissessem quem lhes tinha solicitado a leitura. De acordo com os relatos, caracterizámos esses fatores desencadeadores dos eventos de leitura em quatro categorias: i) a escola; ii) a criança; iii) a família e iv) a ausência que origina leitura automática e não motivada, isto é, sem que nenhum agente tenha atuado sobre a criança para a conduzir a um ato de leitura.

Da análise feita, concluímos que o principal agente responsável pelos textos lidos em casa é a escola. Todas as crianças apresentaram nos seus registos eventos de leitura solicitados pela escola.

Reli os trabalhos de casa. (C5)

Comentário da criança: para verificar os erros, a pedido da professora.

Li um cartão dos hábitos alimentares. (C4)

Comentário da criança: foi a escola que pediu.

Li no livro de Estudo do Meio. (C1)

Comentário da criança: a professora pediu para estudar para o teste.

Li esta folha. (C1)

Comentário da criança: pediu o professor Carlos.

Li o que dizia nesta folha. (C6)

Comentário da criança: foi o professor que pediu.

Como referimos a respeito das leituras relacionadas com a escola, também aqui encontrámos leituras de textos vindos da escola, mas lidos por iniciativa das crianças, ou seja, embora se relacione com a escola, a leitura não é por ela desencadeada. Dos comentários das crianças, podemos inferir que, não obstante tratar-se de um documento proveniente da escola, a sua leitura pode depender da vontade ou da necessidade da criança.

Li este documento (Diário de Práticas). (C3)

Comentário da criança: para verificar erros.

Li as informações no Diário. (C6)

Comentário da criança: para saber onde e quando escrever os dados

Li o que dizia na folha. (C1)

Comentário da criança: para saber o que tinha de fazer.

Nestes eventos de leitura com origem na escola, destacámos os relacionados com o “Diários de Práticas” por se tratar de um solicitação um pouco à margem do que é habitual a escola pedir às crianças. Esta postura das crianças leva-nos a concluir que elas se empenharam na tarefa que lhes foi pedida, escrever o que liam e escreviam em casa nos “Diários de Práticas” e que estiveram conscientes que os registos efetuados também compreendiam tudo quanto liam e escreviam em casa.

O envolvimento e a dedicação que as crianças revelaram ao longo do período de recolha de dados, são ainda visíveis através da presença de alguns registos de eventos de leitura realizados fora de casa.

Li o menu do café. (C3)

Li a tabela de preços no pão quente, a matrícula do carro do pai, o nome de uma loja. (C4)

Ainda neste sentido, assinalamos a ocorrência de leituras em casa, mas de textos situados no exterior (rua), onde as crianças encontram um mundo de signos (Barton, 1994).

Li matrículas (pela janela). (C1)

Li placas de trânsito (pela janela). (C6)

Como vimos, para alguns textos relacionados com a escola, a criança, também se figura como agente desencadeador das suas leituras.

Vejamos, agora, outras atividades de leitura geradas pelas crianças. Assim, leram por iniciativa própria: cartas que escreveram para a mãe; mensagens que escreveram nas suas brincadeiras; livros, revistas e jornais; instruções para uso de computador e de jogos e, como vimos, antes, textos relacionados com a escola.

Li no Magalhães. (C1)

Comentário da criança: os programas no ambiente de trabalho ao ir para um jogo.

Li a revista *Maria*. (C2)

Comentário da criança: para saber o que vai dar nos *Morangos com Açúcar*.

Li o *Capuchinho Vermelho*. (C2)

Comentário da criança: não tinha nada para fazer.

Leram ainda: regulamento de concurso; diplomas; bulas; fichas informativas da catequese; diversos panfletos publicitários (restaurantes); diversos folhetos informativos (*Alimentação Saudável*, *Hábitos Alimentares*, *Porque Somos Diferentes*, programa de festas da freguesia); documentos de identificação (cartão do cidadão, BI) e comentários que acompanham o álbum de fotografias.

Li o atlas geográfico. (C4)

Comentário da criança: leio para saber para o teste de Estudo do Meio.

Apesar de se dizer genericamente que as crianças de hoje leem pouco, estes exemplos permitem-nos perceber a diversidade de leituras que estas crianças fazem, por iniciativa própria, nas mais diversas circunstâncias e com vários objetivos.

Nos “Diários de Práticas”, as crianças deixaram claro que a leitura de textos por automatismo, não motivada, ou de acordo com as palavras das crianças - *é automático, está ali e leio* (C4); *é automático, está à nossa frente* (C5), é uma constante, no quotidiano familiar. Nestas situações, a leitura não depende de agentes desencadeadores, isto é, ela ocorre sem haver qualquer motivação por parte de terceiros, é algo que acontece de forma natural e espontânea, como deixámos claro através das palavras das crianças C4 e C5.

Referimo-nos, entre outras, à leitura de embalagens e marcas de produtos. Estes eventos ocorrem quando as crianças se encontram espontaneamente perante o texto, pelas mais diversas razões que se prendem com as circunstâncias das suas vidas em contexto familiar. Como foram dizendo as crianças, estas leituras acontecem simplesmente porque o texto se encontrava ali à frente. A leitura nestas circunstâncias é-nos explicada pelas crianças de uma forma bastante simples e engraçada;

Li a minha bola. (C1)
Comentário da criança: porque estava na cozinha e vi.

Li o pacote de leite. (C2)
Comentário da criança: estava à frente e li.

Li a minha lancheira e o meu estojo. (C3)
Comentário da criança: ao calha, porque está ali.

Li a etiqueta das minhas chuteiras. (C3)
Comentário da criança: ao pegar nelas.

Li o título de um dvd. (C4)
Comentário da criança: quando procuro um leio os outros para saber o que procuro.

Li a marca da televisão. (C6)
Comentário da criança: ao olhar lê-se.

Li um autocolante. (C6)
Comentário da criança: ia afixar um documento da escola no frigorífico e li o autocolante.

Como vimos, estes exemplos comprovam as inúmeras as leituras ocorridas de forma não motivada, quando se encontram em casa. Na verdade, tal como diz Barton (1994) todas as casas de sociedades contemporâneas são “afetadas” pela literacia. Consequentemente, também estas crianças estão rodeadas de “coisas” para ler em suas casas.

Ao analisar os registos das crianças também verificámos, a presença de eventos de leitura cujo agente desencadeador é identificado como sendo a família. Contudo, a frequência destes registos aponta para um reduzido número de leituras provocadas pela ação dos pais, quando confrontada com as categorias analisadas anteriormente.

Na verdade, no que toca à intervenção direta dos pais com vista a desencadear eventos de leitura, os registos apenas mostram uma ocorrência. De acordo com esta criança, a ação dos pais contextualiza-se na realização dos trabalhos de casa. O exemplo de que falamos chega-nos pelo registo da criança C4 - *Os pais dizem, às vezes, para relembrar.*

A análise dos dados revelou, ainda, que a família afigura-se como agente gerador da leitura, embora de uma forma mais indireta, em situações de comunicação. Aqui, a atuação dos pais não visa, em primeira instância agir sobre a criança para que leia ou escreva, mas, antes, falar com eles por via escrita, implicando, assim, um ato de leitura por parte da criança.

Li um a mensagem no telemóvel. (C3)

Comentário da criança: era uma mensagem da mãe.

Li e-mails. (C4)

Comentário da criança: para contactar com colegas (crianças) e família.

A intervenção dos pais nestes moldes remete-nos para o papel cada vez mais presente e mais importante dos meios digitais, no quotidiano das famílias e cujo acesso às crianças é facilitado.

Assim, as escassas referências à família como factor gerador da leitura remetem-nos, essencialmente, para estímulos não intencionais (envio de mensagens telefónicas e de correio eletrónico) e para recordar à criança que tem de fazer os trabalhos de casa. Por outras palavras, a análise dos dados demonstra um vazio de eventos de leitura provocados intencionalmente pela família.

No entanto, como veremos, mais adiante, na análise das respostas dos pais, o que nos dizem estes dados colide com a posição dos pais e das mães, uma vez que estes declaram, com alguma frequência, agir de modo a que os seus filhos leiam e escrevam.

Quanto ao suporte utilizado pelas crianças, nos eventos de leitura, podemos dizer que predomina o suporte papel. Com efeito, o papel está presente de forma sistemática nas atividades de leitura relacionadas com a escola, nos momentos de entretenimento, para a realização de tarefas do quotidiano e também para comunicar com os outros

Li uma carta que a minha irmã me escreveu. (C2)

Comentário da criança: estava a brincar com a minha irmã.

Li uma publicidade de restaurante. (C4)

Comentário da criança: tive curiosidade.

Por sua vez, o suporte digital/audiovisual anda associado, essencialmente, a eventos no âmbito do entretenimento (jogos) e da dimensão inter-relacional, ao passo que a leitura em computador relacionada com a escola é quase inexistente, sendo apenas referida em uma ocasião.

Para além destes dois suportes, surgiram nos “Diários de Práticas” inúmeras referências a leituras realizadas em outros suportes. Assim, materiais e objetos tão diversos como tecido, vidro, madeira, louça, eletrodomésticos, calçado, estojo, mochila, bola, lápis, globo terrestre, vestuário, configuram outro tipo de suporte presente nas leituras das crianças.

Em síntese, em contexto familiar, as crianças participam, em inúmeras atividades de leitura que envolvem diversos tipos de textos (livros de estudo, literatura, jornais, legendas...), com ou sem relação com a escola. Esta diversidade leva a crianças a criar sentidos para os textos lidos e a convocar múltiplas competências, cada uma integrando uma literacia num conjunto de literacias (Gee, 1996).

A grande parte dos textos lidos situa-se, fundamentalmente: na relação com a escola, para dar cumprimento às solicitações da professora (trabalhos de casa e estudo), podendo assumir um carácter obrigatório ou facultativo; em situações relacionadas com as rotinas da vida quotidiana, é nestas circunstâncias que surge a leitura não motivada, muito presente na vida destas crianças, e em momentos de lazer/entretenimento. Com menor representatividade aparece a leitura para fins relacionais e a leitura funcional, para tratar de coisas do quotidiano.

Assim sendo, podemos dizer que estas leituras enquadram-se maioritariamente nas modalidades analítica e crítica (educacional), funcional e recreativa (cf. Heath, 1983; Taylor, 1997, Amor, 2006 & Mata, 2006).

No que toca aos agentes estimuladores das leituras notámos uma forte presença da escola e das próprias crianças como agentes geradores dos seus eventos.

Como sabemos, na nossa sociedade a escola assume o papel de principal agência de letramento (Kleiman, 1995) e como tal é o organismo que por excelência gera eventos de leitura nas crianças, em vários contextos (escola, casa, salas de estudo). A atuação da escola junto destas crianças acontece, através de indicações precisas dos professores e de documentos com informações relacionadas com a vida escolar das crianças, nomeadamente a comunicação entre a escola e a família.

Ainda em relação com os agentes geradores da leitura, verificámos, ao longo das conversas informais tidas com as crianças, que a família intervém de forma residual.

No que respeita aos suportes utilizados pelas crianças, o papel, transversal a todos os tipos e usos de leitura referidos é o suporte mais presente. Outros tão extraordinários como tecidos e todos os objetos existentes em casa também se mostram muito frequentes. O suporte digital/audiovisual é utilizado para o uso geral do computador, para aceder a jogos, para comunicar com outras pessoas e compreender programas televisivos tem uma presença menos significativa. Assim, registámos um significativo desequilíbrio entre os dois primeiros e este último.

2. Diários de escrita

De seguida analisaremos os eventos de escrita registados pelas crianças nos seus “Diários de Práticas”. A apresentação dos dados será organizada em função das categorias relativas a tipos e usos de escrita apresentados no quadro 2, já explicado no capítulo da metodologia.

À semelhança do que sucedeu com a análise das atividades de leitura, discutiremos os eventos de escrita relacionados com as dimensões da escola, instrumental/funcional, social/inter-relacional e recreativa/entretenimento.

Tipos e usos de escrita¹²

Relacionada com a escola (estudo/trabalho de casa/correspondência)	Trabalhos de casa; pesquisas autónomas para estudo...
Instrumental/Funcional (tratar de assuntos do quotidiano; obter informação...)	Recados; identificação de documentos; lista de compras...
Social/Inter-relacional (relacional – comunicar com os outros)	Mensagens (sms); e-mails; Messenger; cartas...

¹² Elaborado com base em Heath (1983), Taylor (1997), Amor (2006, 6ª ed.) e Mata (2006).

Recreativa/Entretenimento (ocupação de tempos livres)	Textos livres; diário; caligramas...
--	--------------------------------------

Quadro 2

Num segundo momento, analisaremos os agentes geradores da escrita e os suportes usados pelas crianças.

Tal como fizemos para a análise da leitura, também para a escrita, optámos por discutir em primeiro lugar os registos relativos aos dias de semana e em segundo lugar os dados do fim de semana. Assim, após a análise dos eventos de escrita, discutiremos conjuntamente os eventos de leitura e de escrita relativos ao fim de semana.

Como seria de esperar, tendo em conta os sujeitos em estudo, cinco das seis crianças estudados apresentaram nos seus “Diários de Práticas” marcas de eventos de escrita relacionados com a escola.

Neste contexto, verificámos que os dados apontam, fundamentalmente, para a realização dos trabalhos de casa (no caderno ou no computador), e para a identificação de vários documentos como o caderno e o “Diário de Práticas”.

Escrevi um texto no Magalhães (T.P.C); Escrevi os T.P.C (C2)

Comentário da criança: a professora pediu.

Escrevi neste papel; Escrevi aqui; Escrevi mais coisas aqui (Diário de Práticas) (C3)

Comentário da criança: pedido pelo professor Carlos.

Escrevi no caderno (C3)

Comentário da criança: os verbos para fazer os T.P.C.

Fiz os trabalhos de casa (C4)

Comentário da criança: escrever um texto.

Escrevi nesta folha (Diário de Práticas). Escrevi o meu nome e a data (C6)

Comentário da criança: para preencher o documento.

Para além de escrever para cumprir com os seus deveres, estas seis crianças também o fizeram em outras circunstâncias, nomeadamente com finalidades que se

prendem com questões práticas do quotidiano (dimensão instrumental/funcional). Nos registos encontrámos várias ocorrências de eventos que apontam no sentido desta dimensão. Os excertos que se seguem ilustram a escrita para lidar com as solicitações do quotidiano.

Escrevi o nome e a data nesta folha (Diário de Práticas). (C1)

Escrevi neste papel; Escrevi aqui; Escrevi mais coisas aqui (Diário de Práticas) (C3)

Comentário da criança: para preencher o documento.

Escrevi no *msn*. (C4)

Comentário da criança: para combinar encontros.

Apesar de os exemplos desta dimensão não serem muito frequentes e diversificados, registámos, mesmo assim, um evento de escrita claramente relacionada com uma situação do quotidiano das pessoas e que envolveu o adulto e a criança: a elaboração de uma lista de compras.

O uso da escrita para comunicar com os outros também está presente nas atividades de duas crianças através do computador e do telemóvel. Neste âmbito, a criança C4 diz: *escrevi no Messenger para combinar encontros, para brincar e verificar se tinha feito todos os trabalhos de casa* e a criança C3, conta: *escrevi uma mensagem no msn (Messenger) para responder às perguntas da minha mãe e do meu amigo J. D.*

No que toca à escrita para efeitos recreativos e de entretenimento, podemos dizer que esta se situa numa posição intermédia em relação às três discutidas anteriormente. Clarificando, a escrita para estes fins é menos frequente do que aquela associada à escola, mas está mais presente do que a das dimensões instrumental/funcional e social/relacional.

A escrita nesta dimensão agrupa a escrita de: *diários; textos pessoais para passar o tempo* e caligramas ou nas palavras da aluna C5- *desenhei com palavras*. Neste tipo de literacia, que podemos definir como “*literacia criativa* uma vez que abre várias possibilidades ao sujeito que escreve, por oposição a uma *literacia constrangida* como a de um formulário” (Barton, 1994:39), a criança encontra a liberdade que não tem, por exemplo em eventos relacionadas com os “Diários de Práticas”.

Agentes desencadeadores da escrita

No que respeita aos agentes desencadeadores, e a exemplo do que fizemos para a leitura, agrupámos as atividades de escrita em categorias: i) a escola; ii) a criança e iii) a família.

Como vimos atrás, os eventos de escrita das crianças em conexão com a escola tiveram como principal elemento desencadeador a professora titular da turma. É através das suas solicitações que as crianças mais escrevem, nomeadamente para realizar os trabalhos de casa e a preparar as avaliações.

Escrevi um texto no *Magalhães* (TPC); escrevi os trabalhos de casa. (C2)

Comentário da criança: a professora pediu.

Escrevi os trabalhos de casa. (C3)

Comentário da criança: a professora pediu.

Em paralelo, também o professor/investigador que conduziu a pesquisa, se configurou como um agente motivador da escrita, visto ter sido ele a solicitar o preenchimento dos “Diários de Práticas”, como vimos referenciados nos exemplos das crianças C1 e C3, apresentados na dimensão instrumental/funcional, mais acima.

Embora, com menor representatividade, a criança também se apresenta, em certos momentos, como agente dos seus eventos de escrita. Como já dissemos, a escrita por iniciativa própria engloba essencialmente textos da dimensão recreativa e comunicativa.

Escrevi no meu diário. (C3)

Comentário da criança: por iniciativa própria, para passar tempo e recordar quando for maior.

Escrevi no *Messenger*. (C4)

Comentário da criança: para falar com a família e amigos.

Relativamente à família como motor dos eventos de escrita das crianças, a análise apenas observou uma ocorrência: o da criança C5 que escreveu uma lista de compras a pedido dos pais.

No que respeita ao suporte utilizado pelas crianças nos seus eventos de escrita, a análise dos dados permite concluir, que o papel prevalece sobre o suporte digital. Este predomínio relaciona-se, obviamente, com a escola; com o lazer e com as situações do dia a dia familiar. Quanto à escrita digital, embora se associe, em alguns casos, à escola é para o divertimento e a comunicação com outras pessoas que as crianças mais a usam.

Em suma, a respeito das atividades de escrita podemos dizer, usando uma escala gradual, por ordem decrescente de frequência, que as crianças escrevem, i) por causa da escola, ou seja, para estudo, aprendizagem, execução dos trabalhos de casa e, neste caso em particular, para o registo de dados nos “Diários de Práticas”; ii) por lazer e ocupação do tempo livre; iii) para comunicar com os outros e iv) para tratar de questões de carácter prático relacionadas com o seu quotidiano.

Assim, não obstante as crianças escreverem para diversos fins é, sem grandes surpresas, a escrita em conexão com a escola que mais ocupa a vida das crianças, em meio familiar, quando comparada com as restantes categorias.

À semelhança do que sucedeu para a leitura, a escola é o principal agente catalisador da escrita das crianças, por oposição à família, que, apenas, por uma vez foi o factor gerador do evento. De acordo com a análise dos registos nos “Diários de Práticas”, e por analogia com o que foi dito para a leitura podemos dizer os pais e as mães destas crianças raramente actuam com vista em provocar a escrita.

Como dito anteriormente, o nosso estudo abrange dois períodos distintos: três dias com aulas, já discutidos e dois dias de fim de semana, que analisaremos de seguida.

Assim, a nossa análise revela, como seria de esperar, uma diminuição do número de eventos de literacia, em termos globais. Esta quebra acentua-se quando falamos das atividades de literacias ligadas à escola. Também não é surpreendente que as crianças tenham apresentado uma maioria de eventos para entretenimento e de leituras ocasionais, ao longo destes dois dias.

Li as legendas de um filme. (C4)

Li as legendas de desenhos animados. (C5)

Li *O Cavalinho de Pau* e *A Ratazana*. (C3)

Comentário da criança: porque me apeteceu, para ocupar o tempo livre.

Li a marca do micro-ondas, garrafão de água, do exaustor. (C6)
Comentário da criança: Está à nossa frente, ao olhar lê-se está escrito em grande.

Pese embora a redução dos eventos de literacia, é neste período que surgem leituras, em conexão com outras instituições, como a igreja (catequese)

Li a capa do catecismo. (C1)
Comentário da criança: Para ir para a catequese

Li Fichas informativas da catequese. (C6)
Comentário da criança: Lembrei-me e fiz.

e outras instituições de ensino (escola de música).

Li o regulamento do concurso de violoncelo. (C5)
Comentário da criança: para me informar-se sobre o concurso: nível, grau, júri,

A escrita das crianças nestes dois dias caracteriza-se por ser rara e enquadra-se, fundamentalmente, na categoria do lazer e do entretenimento.

Escrevi no meu diário. (C3)
Comentário da criança: como passatempo e para me recordar quando for maior.

Olhando, agora, para os fatores desencadeadores da leitura e da escrita destacamos o predomínio da motivação intrínseca da criança, a quase ausência da família e da escola e como agentes catalisadores da escrita, neste período.

Em suma, o fim de semana é menos rico em eventos de literacia quando comparado com os dias de aulas. Como se trata de um período sem aulas, as crianças de certo modo mais livres das tarefas escolares realizam, principalmente, atividades que visam o entretenimento que, como vimos atrás, podem envolver outras instituições.

3. Olhares dos pais sobre a literacia em família

Após termos apresentado os dados relativos aos “Diários de Práticas” das crianças, centraremos, agora, a nossa atenção no conjunto de dados recolhidos junto dos pais e das mães. Como ficou dito no ponto sobre a metodologia do estudo, estes dados foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas aos pais e às mães de cada uma das crianças participantes neste estudo.

Recordamos que as entrevistas estruturadas à volta de três tópicos: i) atitudes face à leitura e à escrita, ii) práticas das crianças e iii) práticas educativas familiares de leitura e de escrita visam perceber as representações destes pais e destas mães relativamente à leitura e à escrita, saber como vêem as práticas dos seus filhos e conhecer as práticas educativas familiares.

A partir deste ponto, analisaremos as respostas obtidas nessas entrevistas. A apresentação dos dados adotará a estrutura do guião da entrevista, ou seja, respeitará a ordem com que os tópicos e as questões foram correndo nos encontros.

3.1. Atitudes face à leitura e à escrita

Neste tópico colocámos aos pais cinco perguntas direcionadas para a perceção das atitudes e conceções acerca da leitura e da escrita. A primeira versou sobre a importância atribuída a estes dois domínios; a segunda focou a importância que a escola atribui à leitura e à escrita; a terceira visou o papel da família nas práticas de leitura e de escrita dos filhos; a penúltima incidiu sobre o contributo destes dois domínios para o sucesso escolar das crianças e a última questão visou a diversidade de recursos de literacia em casa.

As respostas dos pais e das mães referentes à questão sobre “a importância das atividades de leitura e da escrita” indicam que os pais valorizam fortemente estes dois domínios, demonstrando-o com três argumentos. O primeiro, assenta na ideia que ler e escrever é importante por se tratar de uma *ferramenta essencial para o futuro* (P5) das crianças. No entender de um outro pai (P3) estamos a falar do alicerce, das bases para qualquer atividade profissional. O segundo baseia-se na perceção da leitura e da escrita

serem fundamentais para a *comunicação entre as pessoas*. Assim, de acordo como o pai P5, *se não soubermos ler e escrever ficamos amputados na capacidade de comunicação que temos como os outros*. Por outras palavras, não saber ler e escrever *limita as pessoas nas suas relações com os outros e com o mundo* (P5). O terceiro argumento apresentado é a valorização da leitura e da escrita pelo seu lado cognitivo e cultural. Aqui, mais leitura corresponderia a um sujeito mais culto, e contribuiria para um bom desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, as referências ao exercício da leitura e da escrita como uma *mais-valia* vão no sentido de quanto mais praticar a leitura e a escrita mais competências a criança terá.

Relativamente à “importância que a escola atribui à leitura e à escrita”, todas as respostas apontam para um posicionamento favorável relativamente ao papel da escola. Este sentido das respostas é justificado pelos pais e pelas mães ao referirem que essa é uma das funções da escola e que, em certos casos, tem redobrada importância por colmatar lacunas existentes em algumas famílias. A este respeito, uma mãe destaca este papel da escola dizendo:

Acho que é importante. Já que em casa não fazem a escola que eduque nessa área também. (M4)

Estas palavras fazem luz sobre o valor atribuído ao papel da escola. Aqui, a conceção positiva da escola é demonstrada pelo entendimento que em alguns contextos familiares esta relevância ser reduzida ou mesmo inexistente.

Assim, as referências à importância que a escola dá à leitura e à escrita vão no sentido da valorização destes dois domínios com o argumento que é função da escola ensinar a ler e a escrever bem para evitar que as crianças cometam erros, contribuindo, desta forma, para um bom domínio da língua.

Também nesta pergunta, o pai P5 recupera a ideia da “chave de fendas”. Aqui a escola é tida como a instituição que fornece a “chave de fendas” materializada no ler e no escrever que será, segundo ele, usada em casa. Na opinião de uma mãe, o papel da escola é importante por entender ser no Ensino Básico, *no seu começo de vida*, que se criam hábitos de leitura e de escrita. A este propósito diz-nos:

Acho que sim, que deve ser dada essa importância porque principalmente na primária eles estão no seu começo de vida (...) para eles terem um hábito daqui para a frente de leitura e de escrita. (M2).

A terceira pergunta deste primeiro tópico focaliza o papel que a família pode ter nas práticas de literacia das crianças. De acordo com os dados, o envolvimento da família nas atividades de literacia das crianças assume um papel importante a vários níveis.

A maioria dos pais entende que o seu papel é o de incentivar os filhos para a leitura e para a escrita. Este papel seria, de acordo com um pai, a única função da família, ou seja, a família pouco pode fazer em relação às práticas das crianças, limitando-se a motivá-las para ler e escrever. A este respeito, diz-nos: *apenas podemos incentivá-lo e tentar fazer ver qual é a importância de ler e escrever* (P3).

No entanto, apesar de o pai P3 circunscrever o papel da família ao incentivo, utilizando a palavra *apenas*, na verdade as suas palavras demonstram que a função da família também passa pela tentativa de mostrar às crianças a importância da leitura e da escrita.

Um pensamento idêntico é encontrado na argumentação de um outro pai que, ao aprofundar esta questão do incentivo, confere à família a função de enaltecer junto das crianças a leitura e *essencialmente deixar entender muito cedo, que pelo facto de sabermos ler temos acesso a uma quantidade brutal de informação que não temos* (P5).

Para além do acesso à informação, este pai considera que se deve mostrar às crianças para que serve a leitura e o que podemos retirar dela. Em sua opinião, enquanto educadores os pais devem:

Colocar livros à disposição da rapaziada e fazer a rapaziada perceber que os livros não são bichos e que servem para abrir e ler o que lá tem dentro e aprender qualquer coisa, portanto a postura é esta, e contam histórias e aquelas coisas todas e começa-se de pequenino, obviamente, com coisas muito simples. (P5)

e acrescenta que não se deve obrigar as crianças a ler, deve-se antes:

(...) Dar espaço, dar meios, estimular e objetivamente explicar para que é que serve, não é obrigá-los a ler porque isso não interessa... para que elas percebam que tiram daí qualquer coisa.” (P5)

É de referir que este incentivo, é mais dirigido para a leitura do que para a escrita, isto é, os pais e as mães falaram quase exclusivamente do incentivo para a leitura, como é visível nas palavras de M1.

Às vezes, quando elas estão a fazer os trabalhos de casa (...) tento incentivá-las a escrever mais e a fazer uma composição maior, mas a nível de escrita eu não posso dizer que incentivo. A nível de escrita não, mais a nível de leitura que as incentivo.

A análise das respostas também permitiu detetar outras formas de incentivar para a leitura. A compra de livros do interesse das crianças, o facto de haver um ambiente familiar propício à leitura, onde as crianças observam os adultos em momentos de leitura e pela forte presença do objeto livro em casa enformam outras maneiras de incentivar.

Contudo, o incentivo não é visto como a única coisa que a família pode fazer relativamente às práticas das crianças. Uma mãe explica que o papel da família passa por ler em casa com as crianças e fazer do livro uma alternativa aos brinquedos.

Nós se vamos ao *Jumbo* ou vamos ao *Continente* às compras e se ela quer alguma coisa prefiro dar-lhe um livro do que estar a dar-lhe um brinquedo e ela também o aceita muito bem. (M2)

Uma outra visão do papel da família nas práticas de literacia das crianças passa pela posição privilegiada que o contexto familiar pode assumir. Com efeito, a família afigura-se como o primeiro contexto de socialização em que as crianças se encontram em contacto com a escrita. Assim, no entender deste pai, a família deve promover o convívio com os livros desde muito cedo, mesmo que a criança não saiba ler. Quando lhe perguntámos qual pode ser o papel da família nas práticas de leitura e de escrita das crianças, o pai P4 respondeu:

Eu acho que é o principal, não devem começar com essa prática na escola, acho que devem começar em casa porque há livros. Acho que é na família que deve começar. (...) Desde pequeno que o habituei a lidar com livros, ainda ele não sabia ler (...) (P4)

A análise dos dados revelou uma valorização do papel da família pela via do ambiente familiar propício à leitura e à escrita, em que as crianças podem viver.

Segundo o pai P5, o clima familiar favorável à literacia pode contribuir de forma significativa para transmissão do valor e do gosto pela leitura, na medida em que as crianças se encontram rodeadas de pessoas que leem e escrevem:

há um ambiente em casa propício ao estudo, porque toda a gente estuda, (...) a minha mulher está acabando o doutoramento, eu estou a terminar o mestrado (...) portanto é um ambiente favorável a isso.
(P5)

Assim, um ambiente favorável funcionaria como estímulo para a leitura e para a escrita. Também neste sentido concorre a existência, em casa, de um número significativo de livros ou de uma biblioteca com um vasto acervo. Atente-se nas seguintes palavras de um pai a este respeito.

(...) Temos uma biblioteca vasta e portanto é obrigá-las, ou estimulá-las a procurar informação, há informação que sobeja e é essa a postura
(P5).

É reconhecido que a presença de livros e um ambiente propício são elementos favoráveis ao incentivo para a leitura. No entanto, entendemos que estes dois aspectos, presentes em casa do pai P5, por si só, não são suficientes para demonstrar de forma clara o papel efetivo que os pais podem desempenhar nas práticas de literacia das crianças. Por outras palavras, o acervo de livros e o ambiente favorável criado naturalmente não nos dizem objetivamente o que fazem os pais para intervir nas práticas dos filhos, logo pode não ser sinónimo de uma intervenção junto das crianças.

O contributo da leitura e da escrita em casa para o sucesso escolar dos seus filhos foi outra questão colocada no âmbito do primeiro tópico.

Quando questionados sobre a relação entre as práticas de literacia em contexto familiar e o sucesso escolar das crianças, os pais são unânimes na apresentação das suas vantagens.

Assim, um pai e uma mãe estabeleceram, de forma explícita, uma relação denexo de causalidade entre os hábitos de leitura e escrita em casa e o sucesso escolar dos seus filhos. Esta relação é apresentada pelos pais dizendo que sem estes hábitos os resultados escolares não seriam os mesmos. As citações que se seguem ilustram bem as suas convicções a respeito do sucesso escolar ou da preparação das crianças para o futuro.

Eu estou convencida que o J. ser bom aluno a Português, fazer boas composições, isso tem a ver com os princípios, com os hábitos que traz de casa, porque eu fui exatamente assim (M4).

Quanto mais ler e escrever (...) daqui para uns anos (...) mais preparada ela está e vai melhorando a sua leitura e sua escrita (M2).

Não, não era, isso está fora de questão (P5).

A opinião do pai P5 é bem exemplificativa do que pensa a generalidade dos pais acerca da relação entre ler e escrever em casa e o sucesso escolar. A resposta do pai P5 foi obtida quando lhe foi especificamente perguntado se a sua filha teria o mesmo sucesso escolar se ela não lesse em casa. Este pai reforça a ideia da importância de ler e escrever em casa referindo o exemplo de uma outra filha, não envolvida neste estudo, dizendo que *no caso da F. foi muito útil, a F. leu várias vezes todos aqueles livros* (P5).

A análise das respostas demonstrou que as práticas de leitura e de escrita em casa são encaradas como um complemento, uma atividade extra ao trabalho da escola. Por sua vez, este suplemento é entendido sobre dois pontos de vista distintos.

O primeiro vê nesta complementaridade uma mais-valia no que toca à diversidade de atividades de literacia possíveis de realizar em casa, quando comparadas com as que a escola propõe. Dito de outra maneira, as crianças podem alargar horizontes através de novas leituras. Esta diversidade contribuiria para desenvolvimento e enriquecimento pessoal, na medida em que podemos dizer que somos parte daquilo que lemos.

Nesta perspetiva, de acordo com algumas opiniões, o contexto familiar dá às crianças um maior leque de opções para as suas leituras e para a escrita de textos do que as propostas da escola. Esta variedade teria também a vantagem de dar às crianças a possibilidade de escolher atividades mais em acordo com os seus gostos e interesse pessoal, o que, de certa forma, é condicionado em contexto de sala de aula. A este respeito uma mãe diz:

...na escola eles têm de ler aquilo, o que der no livrinho, tem que estudar aqueles textos e aí não há muito por onde diversificar (M1).

Em casa não há matéria, elas podem abrir mais o leque na leitura e **escolher mais livros, outras coisas sobre temas que lhe interesse que a escola não pode abordar** (M1).

Acompanhando o pensamento da mãe M1, as atividades de literacia realizadas livremente em casa, viriam romper as barreiras limitadores “impostas” pelo currículo de Português, proporcionando-lhes, ainda, a possibilidade de aprender coisas, mais em consonância com os seus gostos, preferências e interesses pessoais.

A aquisição de novos conhecimentos em destaque na segunda citação remete-nos para o segundo ponto de vista da complementaridade das práticas de literacia em contexto familiar. Assim, recuperamos a figura metafórica da “chave de fendas”, explicada mais acima, para falarmos do segundo entendimento do trabalho complementar em casa.

Este distingue-se do primeiro porque de acordo com a opinião expressa por alguns pais o trabalho suplementar de leitura e de escrita contribuiria para o aperfeiçoamento linguístico, nomeadamente na correção ortográfica e serviria para ajudar as crianças a superarem as suas dificuldades. Esta conceção do prolongamento ou de reforço do trabalho desenvolvido na escola é tida como uma mais-valia para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Com efeito, foi recorrente encontrar nas respostas afirmações alusivas ao contributo da leitura e da escrita, em casa, para ultrapassar lacunas ao nível da correção ortográfica e consequentemente melhorar o seu desempenho na escola, bem como manifestações sobre a preparação futura das crianças.

de muitas formas, (...) **não é só na escola que ele aprende** a escrever. Ele dá erros (...) então, em casa, ele lendo e escrevendo e fazendo cópias só vai aperfeiçoando. (P3)

Como já disse, quanto mais ler e escrever (...) **daqui para uns anos (...) mais preparada ela está** e vai melhorando a sua leitura e sua escrita. (M2)

Esta dimensão complementar das práticas em família é reforçada pela posição do pai P5. Segundo ele, é em casa que as crianças usam a “chave de fendas” fornecida pela escola.

... é como eu digo a escola só fornece a chave de fendas a gente se não lhe pegar não sabemos apertar parafusos... quer dizer temos a

chave de fendas mas não nos serve de nada, as coisas são sempre direcionadas no sentido de ela aproveitar o que aprende aqui para alguma coisa que lhe dê gozo (P5).

Assim, as opiniões emitidas pelos pais e pelas mães vêm corroborar a importância da leitura e da escrita em meio familiar, já antes referida, definindo-o como um lugar de aprendizagem, complementar e distinto da escola.

Neste primeiro tópico, procurámos, ainda, saber como se posicionam os pais relativamente à existência de recursos de literacia em suas casas. Para tal, pedimos-lhes que nos dessem exemplos de material passível de ser lido em casa.

Desde já, podemos dizer que os dados tomados no seu conjunto revelam a presença de inúmeros e variados recursos de literacia em casa das crianças.

Na minha casa há de tudo, enciclopédias, montes delas, há livros de História, há romances, há revistas, há jornais, todos os dias compro um jornal, **portanto penso que de tudo ele tem ao dispor para ler** (M4)

Para ilustrar as referências a este material escrito apresentamos os dados por ordem decrescente do seu número de presenças, isto é, começamos pelo material mais mencionado até ao menos referido. Assim, temos no topo o objeto livro, apresentado da seguinte forma: *livros das crianças* (M1), *enciclopédias*, *livros de história*, *romances* (P4), *literatura infantil*, *clássicos e livros técnicos* (P5), e as revistas.

Seguem-se com os jornais, as legendas e rodapé da televisão e o *packaging*. Este último, indicado por duas mães como material para ser lido.

Decorrente das respostas à pergunta sobre a leitura exclusiva de livros do tópico “Práticas das crianças”, temos o *packaging*. Este material está associado às rotinas do quotidiano provocadoras de eventos de literacia como o são as refeições com a presença de embalagens de produtos alimentares ou a higiene.

...desde os **produtos de mercearia que vêm todos embalados** até aos quartos de banho, têm aqueles **sabonetes**, **têm os boiões de cremes**, **champôs**, **hidratantes**... (M1)

Manuais de instruções; marcas de equipamentos; **produtos de higiene**; livros; revistas, etc. (M2)

É claro, tem aquela **leitura** que, digamos que é **involuntária, que é ler um pacote do leite...** (P5)

Por fim, com menor ocorrência surge o *junk mail*, isto é, a publicidade e os panfletos informativos que todos os dias invadem as nossas caixas de correio; as receitas; o e-mail; o e-book e outros textos no âmbito de trabalhos de expressão plástica:

...quando vêm aqueles **panfletos, publicidades** (...) elas são as primeiras a pegar e ver, isso elas gostam de ler... **somos quase (...)** **obrigados a ver.** (M1)

A M. tem caixas de desenhos, coisas com expressões plásticas feita que implicam a escrita e implicam a mensagem escrita. (P5)

Embora não tenha sido mencionado na pergunta que visava explicitamente dar exemplos de recursos para ler em casa um pai, no âmbito de uma outra questão, referiu-se ao e-mail, ao *packaging*, às revistas, ao jornal e às legendas em televisão. Isto pode indiciar alguma dificuldade em perceber a quantidade e diversidade de material para ler existente em nossas casas. A este respeito, apresentamos as declarações de um pai que sentiu alguma dificuldade em elencar de uma forma pormenorizada o que havia em sua casa para ler, acabando por construir grandes categorias para classificar o material de escrita.

Temos livros, temos jornais... **há tanta coisa** (...) televisão com legendas, isso aí tá sempre ler (...) revistas. (P3)

Sei lá... tou a pensar mas (...) É que **livros, praticamente, abrange tudo, revistas abrange tudo.** (P3)

Do exposto, relativamente ao tópico - atitudes face à leitura e à escrita, concluímos que os pais destas crianças manifestam, atitudes e concepções claramente positivas, revelando consciência da suma importância da leitura e da escrita em geral e do seu bom domínio em particular, para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, assumindo a literacia como uma condição essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas, para o futuro profissional, para comunicar e para a aquisição de conhecimentos. Curiosamente, neste grupo de respostas, notámos a

ausência de referências à dimensão recreativa da literacia, o que pode indiciar uma visão mais pragmática do uso da escrita.

No que toca à literacia, é unanimemente reconhecido e valorizado o papel da escola. Esta é vista, pelos pais, como a instituição que por direito tem o dever de desenvolver nas crianças as suas competências de leitura e de escrita.

A posição destes pais vai ao encontro de Gee (1996) que, convocando Eagleton (1984) & Sennett (1974), refere que a escola é uma das instituições sociais em que as pessoas se socializam e desenvolvem os discursos secundários¹³ necessários para o sucesso escolar e, de certa forma também, social. É na escola que cada um de nós se socializa através de práticas, que ultrapassam as do contexto familiar e do nosso grupo de pares, iniciando-nos, deste modo, na “esfera pública”.

A aceitação da importância que a escola atribui à leitura e à escrita vem corroborar a conceção, difundida por toda a comunidade, do poder de uma literacia baseada na escola Barton (1994).

A crença na escola e o valor que lhe dado, pelos pais, nomeadamente no que concerne o seu papel no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, contribui para que seja difícil acreditar que as práticas centradas na escola não formem mentes melhores, pessoas melhores e uma sociedade melhor, não obstante poder contribuir para a replicação de um certo *status-quo* Gee (1996).

Relativamente ao papel da família nas práticas de literacia das crianças, ficou demonstrado, de acordo com as opiniões emitidas, que o contributo da família materializa-se, essencialmente, através do incentivo, realizado de diversas formas, tais como: comprar/oferecer livros do interesse das crianças (colocar livros à sua disposição); ler com elas; consciencializá-las para a diversidade de livros; fornecer-lhes informação em papel (desviando-os do computador); fazer do livro uma alternativa ao brinquedo e ter em casa um ambiente favorável à leitura e à escrita.

A par do incentivo, a família transmite a ideia de que ler e escrever é importante para o futuro das crianças e permite aceder a uma quantidade infindável de informação. Neste sentido, há da parte de alguns pais a consciência e a preocupação de promover, facilitar e garantir aos seus filhos o contacto e convívio com os livros desde a infância,

¹³ “discursos secundários” são aqueles aprendidos em locais de socialização fora de casa, ou de grupo de pares como por exemplo a igreja, a escola ou o local de trabalho (Gee, 1996:137).

assumindo, assim, que cabe à família, como primeiro contexto social de aprendizagem, e de práticas de leitura e de escrita, iniciar as crianças à literacia (Barton, 1994).

Ainda no âmbito da atuação da família nas práticas das crianças, registámos o pensamento de alguns pais sobre a importância que um bom clima familiar em torno da literacia pode assumir junto dos mais novos. O mundo dos livros que rodeia a criança e a observação dos pais em permanente convívio com os livros contribuiria para a transmissão do gosto e motivação para a leitura.

Não negando a importância que um ambiente familiar favorável à literacia (presença significativa de livros e pais leitores regulares) pode representar no desenvolvimento das competências de leitura e da escrita, Hannon (2000), convocando um estudo desenvolvido por Hewison & Tizard (1980), refere que não devemos esquecer que o papel direto dos pais no desenvolvimento da literacia das crianças pode ser mais significativo que outros fatores como a presença de livros em casa ou o discurso usado entre pais e filhos. Também segundo Martins e Sá (2008) referidos em Ribeiro & Viana (2009) “para ter leitores é indispensável formá-los, não basta desejá-los” (p.157).

Assim, o contributo destas famílias nas práticas de literacia das crianças, parece refletir lacunas ao nível de uma intervenção mais direta. Isto poder-se-á explicar em parte pela falta de referências e orientações de profissionais, manifestada pelos pais e pelas mães, para atuar de forma mais concreta e efetiva nas práticas dos seus filhos.

Quanto à relação entre as práticas de literacia em contexto familiar e o sucesso escolar das crianças, os pais reconhecem a existência de vantagens da prática da leitura e da escrita em casa, para a obtenção de bons resultados escolares, assumindo, como vimos, que a escola não é o único lugar de aprendizagem e que ler e escrever em casa contribui para o seu aperfeiçoamento.

Pese embora uma análise aprofundada da relação entre as práticas de literacia em contexto familiar e o sucesso escolar das crianças não caber no âmbito do nosso trabalho, “diversos estudos têm demonstrado que práticas de literacia com base na família de crianças provenientes de famílias de classe média relacionam-se significativamente com o sucesso escolar” Gee (1996:24). No entanto, este autor também refere que, apesar desta significativa relação entre a literacia de casa e o sucesso escolar, na verdade, não são as competências baseadas em casa, no sentido da dimensão cognitiva da criança, que são a base para o sucesso escolar. Contudo, “as competências assentes nas práticas de literacia em contexto familiar são a base para o

sucesso escolar não por se deverem à inteligência da criança, mas porque a escola recompensa mais certas competências do que outras” (1996:24).

No que toca à presença de recursos de literacia nestas famílias, foi sem surpresa que verificámos a presença de diversos recursos. Embora apenas uma pessoa se tenha referido ao livro, como material para ler, a consciência da existência de material escrito é transversal a todas as famílias.

Outra coisa não seria de esperar, visto “todas as casas de uma sociedade contemporânea são tocadas pela literacia” Barton (1994:152), na medida em que nas atuais sociedades grafocentradas há sempre, por exemplo, “embalagens de produtos com informação escrita, contas para pagar, variado “correio indesejável”¹⁴ com os quais é preciso lidar” (p.152).

A abundância e diversidade de recursos materializam-se, nestas famílias, na presença de literatura infantil e para adultos, de livros técnicos, de publicidade e panfletos informativos que invadem as nossas caixas de correio, das informações nas embalagens de produtos, de jornais e revistas, de legendas da televisão e de receitas.

Na verdade, dada esta disparidade de recursos de literacia na sociedade atual, são poucas as pessoas que escapam à abundância das palavras que preenchem as suas casas Taylor (1983).

3.2. Práticas das crianças

O segundo tópico do guião da entrevista foca as atividades de leitura e de escrita das crianças. Para termos presente o que foi perguntado aos pais recordamos, sucintamente, as questões que lhes colocámos neste tópico.

A primeira incide sobre situações, da vida quotidiana, geradoras de eventos de literacia para as crianças; a segunda ausculta os pais sobre a questão da leitura exclusiva de livros; a terceira retoma, em certo, sentido o que foi perguntado na primeira questão e, por último, foram inquiridos sobre as motivações dos seus filhos para a leitura e a escrita, isto é, procurou-se saber quem são os principais agentes responsáveis pela leitura e pela escrita dos filhos.

¹⁴ junk mail no original

Como já foi dito, devido à proximidade entre as perguntas 2.1 e 2.3 optámos por agrupar os dados destas duas questões, evitando repetições desnecessárias.

No quadro destas duas perguntas, foi especificamente pedido aos pais que dessem exemplos de situações do seu dia a dia familiar que contribuíssem para que os seus filhos escrevessem ou lessem. As respostas obtidas foram agrupadas em função da sua similitude, ou seja, pela semelhança entre as situações apresentadas.

Por uma questão de organização e não de sub ou sobrevalorização de umas situações em relação a outras, as circunstâncias do quotidiano das famílias serão apresentadas e analisadas por ordem decrescente da sua frequência nas respostas.

Assim, trataremos as várias situações provocadoras de eventos de literacia pela seguinte ordem: i) os trabalhos de casa e o estudo; ii) a ocupação do tempo livre e o prazer; iii) as situações desencadeadas por eventos dos pais; iv) o *packaging* - a leitura de rótulos e embalagens; v) a elaboração de listas de compras e vi) a comunicação entre instituições a família. Embora ocorra em casa, esta última situação pode ter a sua origem em instituições como a escola, a igreja, associações culturais e clubes desportivos.

Como veremos mais adiante, alguns eventos referidos podem, ser diferenciados em função da presença ou da ausência da participação dos pais.

Foi sem surpresa que verificámos como principal circunstância das atividades de literacia das crianças a realização dos trabalhos de casa e o estudo (tirar dúvidas, procurar informação em livros ou na Internet), como nos mostram as citações que se seguem.

Quando têm trabalho de casa. (M1)

Mais os trabalhos de casa. (M2)

Certinha com os deveres da escola, vai fazer os deveres, (...) é bom, é um bom hábito, ela não descurar os deveres escolares... (P5)

Neste âmbito, as situações potenciadoras de eventos de literacia ocorrem, nomeadamente, quando a criança procura a informação necessária para o esclarecimento de dúvidas. Aqui, os pais optam por encaminhá-la para fontes de

informação suscetíveis de a elucidar sobre o tema em questão em vez de lhe fornecer diretamente a informação.

Foi, ainda, interessante verificar que, numa sociedade marcada pelas novas tecnologias e pelo digital, onde o computador e a *Internet* estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, os pais referiram o livro como primeira fonte de informação para o esclarecimento das dúvidas das crianças. As transcrições do pai P3 e da mãe M4 apresentadas de seguida ilustram bem a forma como tiram proveito de uma dúvida da criança remetendo-a para fontes de informação, criando assim atividades de literacia.

Há muitas situações em que ele tem dúvidas (...) e é fácil eu dar-lhe a resposta, isso é fácil demais não é? Obviamente vamos-lhe dar a resposta a seguir, mas a primeira coisa quando o incentivamos é tens aqui este livro, vais ver o que é e depois se tiveres dúvidas nós vamos falar sobre isso, discutimos o assunto. (P3)

...quando pergunta alguma coisa, eu mesma lhe digo, tens ali um livro, até faço mais desde que ele tenha essa informação, faço mais com que ele vá procurar nos livros do que propriamente ir à *Internet*. (M4)

A todos os recursos em papel junta-se, obviamente, o suporte digital.

Como sabemos, temos assistido a uma massificação do computador (o projeto *Magalhães*) em todas as escolas do 1º Ciclo. A este propósito, uma mãe diz-nos: *se bem que ele agora com o Magalhães, já tinha computador em casa mas ele nunca ligou muito, mas agora, ah eu vou ao Google e procuro lá ...* (M4). Estas palavras demonstram a preferência das crianças pela via digital (*Internet*) e podem justificar a orientação para os livros.

A segunda situação geradora de eventos de literacia relaciona a leitura e a escrita com o prazer e o entretenimento. À semelhança da situação anterior, os dados mostram que todas as crianças leem e escrevem neste contexto.

Os eventos de literacia associados ao prazer e a momentos lúdicos são-nos apresentados de diferentes maneiras. Assim, a mãe M1 diz-nos que as suas filhas leem e escrevem como forma de ocupar o tempo, quando o mau tempo não lhes permite sair de casa. Esta mãe diz-nos ainda que as suas filhas criam textos novos inventando músicas e escrevem-lhe mensagens para manifestar o seu afeto. Isto também acontece com a filha do pai P5.

...quando lhes apetece escrever qualquer coisinha qualquer texto elas às vezes pegam e leem ou fazem um texto para mim, fazem muitas mensagens para mim, de amor. (M1)

(...) faz uma carta para a mãe, a dizer mamã eu gosto muito de ti. (P5)

...às vezes tentam inventar músicas e escrevem... (M1)

Outros eventos de leitura acontecem pela manhã, como nos relatam duas mães.

Ler, é os livros de manhã quando acorda. (M2)

...ele acorda sempre cedo, mesmo ao sábado e domingo, e é capaz de pegar num livro qualquer que se lembra e ficar a ler. (M4)

Quando acorda de manhã por vezes pega e lê um livro ou à tarde se tá em casa também é capaz de pegar e pôr-se a ler um livro mas não é que tenha uma hora certa para o fazer. (M4)

A mãe M4 refere ainda que a proximidade dos livros permite ao seu filho, em qualquer momento, pegar num livro e ler. Nas suas palavras, *ele em qualquer altura, como está mesmo ali, ele pega em qualquer tipo de livro e lê, principalmente de História*. No caso do pai P5, a sua filha lê histórias que recebe por correio eletrónico. Pese embora o texto entrar em casa por via digital a leitura tem a particularidade de ser realizada em suporte papel, a pedido da criança.

... Eu costumo receber um e-mail que traz uma história por semana....para miúdos (...) e ela pede para imprimir, portanto, não lê a história do ecrã quer o papel na mão... (P5)

Neste grupo de circunstâncias relacionadas com o lazer e a ocupação de tempos livres incluímos as legendas na televisão e a leitura e escrita para uso do computador.

Televisão com legendas, isso aí tá sempre ler. (P3)

(...) não gosta de ler legendas, prefere tentar perceber, que eu já a vi a ver desenhos animados em inglês, prefere tentar perceber alguns desenhos animados do que ler. (P5)

Quando quer escrever alguma coisa, fazer lá as histórias dela, vai para o computador e escreve. (M2)

A terceira situação do cotidiano das famílias que conduz a eventos de literacia tem na sua gênese um evento de literacia do adulto. Estas ocorrências foram verificadas em dois contextos familiares. O evento de origem é a leitura do jornal e de documentos relacionados com a atividade profissional do pai.

Aqui, tudo parte da atividade do adulto. A ligação entre o que faz o pai ou a mãe e o evento da criança desenrola-se da seguinte forma:

“Só se for o Jornal de Notícias, às **vezes estou a ler o Jornal de Notícias** e elas “ó mãe olha isto!”, não sei quê, **e põem-se a ler também uma notícia comigo**”. (M1)

“...na minha profissão também tenho livros onde tenho de estudar manuais que tenho lá em casa, certas situações tenho de ler... Ele também, se interessa por aquilo que estou a fazer e vai ver, **ele lê o que eu estou a fazer**”. (P3)

“...se **tou a ler o jornal, ele até tenta mo roubar que é para ele lê-lo primeiro**...é daquelas pessoas que gostam de dar a notícia primeiro”. (P3)

Podemos então dizer que ao observar o adulto numa atividade de literacia a criança sente-se atraída, por curiosidade ou por interesse pelo que o adulto está a ler e procura imitá-lo ou acompanhá-lo nessa atividade.

Assim, a leitura e a escrita acontece numa relação direta com o comportamento dos adultos. Dito de outro modo, as crianças encontram nos eventos de literacia dos pais atividades às quais se podem associar – leitura partilhada – ou que podem replicar, por imitação.

Em nosso entender, as situações apresentadas afiguram-se como uma forma natural de motivar para a leitura. Neste sentido, consideramos que os pais devem perceber a relevância destes momentos nas práticas das crianças, visto modelarem comportamentos (Ribeiro & Viana, 2009), com situações naturais de leitura.

Também reconhecemos, aqui, a importância deste evento uma vez que a leitura de textos como o jornal e o livro técnico é pouco frequente nas práticas de literacia de crianças com dez anos. Estas leituras têm ainda a vantagem de libertar as crianças das

implicações da leitura na sala de aula, onde quase sempre se pede um exercício e se avalia a leitura.

A quarta situação da rotina familiar potenciadora de eventos de literacia nas crianças refere-se à leitura das embalagens dos diversos produtos que preenchem as nossas casas.

Não obstante termos referido a variedade de recursos numa questão anterior, retomamos, agora, estes materiais para os contextualizar nas circunstâncias geradoras de leitura no quotidiano das famílias. A análise das respostas indica que a maioria dos pais reconhece a existência de ocorrências diárias envolvendo a leitura deste tipo de material.

A mãe M1 refere-se à manipulação de embalagens de produtos no contexto da higiene pessoal, acrescentando que a leitura nestas circunstâncias acontece em função das necessidades das pessoas, deixando claro, em destaque na citação que se segue, que outras situações do dia a dia envolvendo este tipo de texto podem potenciar eventos de leitura.

Geralmente é boiões, boiões de champô, os remédios, prontos, isso depende do dia a dia o que é que nós precisamos. (M1)

Por sua vez, e mesmo sem dar um exemplo claro de um acontecimento gerador da leitura de *packaging*, o pai P5, falou de uma situação durante as refeições.

É claro, tem aquela leitura que, digamos que é involuntária que é ler um pacote do leite, não dizemos vou ler... lemos. (P5)

Os testemunhos do pai P5 e da mãe M1 demonstram como a rotina quotidiana é potenciadora de eventos de leitura ocasional ou não motivada. Considerando que a leitura enquadrada nesta tipologia (leitura de rótulos e embalagens de produtos) acontece de forma sistemática e com grande regularidade no dia a dia das famílias uma questão se impõe: saber que importância atribuem os pais a estes textos e à sua leitura. Por outras palavras, perguntámo-nos se, de algum modo, os pais não subvalorizam, por desconhecimento, estas leituras pelo facto de se realizarem regularmente, de forma automática, espontânea e não motivada.

Esta interrogação surge-nos devido à ausência de referências a situações do quotidiano envolvendo estes materiais, em duas respostas, assim, como não houve alusão ao *packaging*, em três respostas.

A penúltima situação geradora de eventos de literacia nas crianças diz respeito à elaboração da lista das compras. A análise dos dados permitiu verificar a existência deste acontecimento em duas famílias. Sem aprofundar o modo como a lista foi elaborada, embora se possa adivinhar um trabalho conjunto, um pai refere que a sua filha *faz a lista das compras* (P5).

Na outra família, os dados possibilitaram uma descrição mais pormenorizada do evento de escrita da criança. Assim, temos um ato consciente e intencional da mãe ao envolver o seu filho num evento de escrita: a elaboração da lista de compras.

“...eu sou capaz de ter de fazer uma lista de compras e... ó João anda cá, a mãe vai-te ditando vai escrevendo aí... e ele escreve a lista das compras...”. (M4)

Com base neste exemplo, uma outra reflexão pode ser feita. Falamos do evento de literacia ocorrer de modo partilhado, isto é, a situação do dia a dia que provoca um evento de escrita em situação colaborativa.

Este tipo de evento distingue-se do anterior (P3) em que a criança se apropria do jornal do pai para ler uma notícia. Com efeito, não obstante a presença do pai, a criança realiza a leitura da notícia de forma autónoma.

Diríamos, então, que os eventos de literacia das crianças desencadeados por acontecimentos do quotidiano das famílias podem realizar-se, por um lado, de forma autónoma, isto é, sem a intervenção de um adulto, como vimos no caso de P3 e, por outro lado, podem ocorrer de forma conjunta, onde a presença e a intervenção do adulto se tornam imprescindíveis, como observamos na elaboração da lista de compras.

A análise das respostas também revelou eventos de literacia associados a situações de comunicação. Neste domínio, verificámos a presença de instituições como a escola, a igreja e clubes desportivos. O envolvimento das crianças na comunicação entre as diversas instituições e a família reflete uma participação, poucas vezes observada no universo destas famílias, na receção e no envio da comunicação, como o comprovam as transcrições mais a baixo.

Basta levar **um papel qualquer da professora**. Ó mãe tem aqui assim, então dá cá e eu vou ver... e ele não, não eu leio-te, eu leio-te, faz isso que eu leio-te, e às vezes até tou a fazer o jantar e tá ele a ler... (M4)

“Quando traz as convocatórias do **basquete**, é ela que quer ler, não nos dá para a mão, ela lê.” (M2)

“Quando é da escola, papéis aqui da **Associações de Pais**, convocatórias ela é que nos quer ler, não nos deixa ler as folhas.” (M2)

...quando tenho que **escrever na caderneta para a professora**, eu dito e ela escreve e depois eu assino. (M2)

Com estes excertos reforçamos o que já concluímos anteriormente em relação ao evento da lista de compras, ou seja, a natureza da comunicação entre instituições e a família também se pode definir em função da colaboração dos pais.

Assim, nos exemplos dados pelas mães M4 e M2 (primeiro excerto) o evento de literacia ocorre sem a cooperação do adulto. Já o terceiro testemunho da mãe M2 enforma uma situação colaborativa entre a mãe e o filho (a mãe dita e o filho escreve), em contexto de comunicação com a escola.

Como ficou demonstrado, existe uma diversidade de eventos de literacia ocorridos em casa cuja origem é externa. Por conseguinte, a casa não se afigura como um espaço hermético no que diz respeito à ocorrência de eventos de literacia, mesmo que estes não tenham uma presença significativa, nos contextos estudados.

Na verdade, a casa é um espaço onde coabitam eventos de literacia de diversas origens e com diversos propósitos. Como vimos, a este lugar chegam e relacionam-se atividades de leitura e de escrita provindos da escola e de outras instituições e dos locais de trabalho.

Como dissemos, o pai P5 entende que o comportamento dos pais contribui para um clima favorável à leitura e à escrita em casa, na medida em que é visto como um estímulo, um factor positivo para o surgimento de atividades de literacia nas crianças.

O reconhecimento, por parte dos pais, da presença de instituições geradoras, mas também uma certa escassez no que toca à sua variedade, faz notar a ausência de outras como a igreja (as crianças afirmaram frequentar a catequese), os centros de estudo e outras agências que comunicam com a família.

O que acaba de ser dito sobre as situações de comunicação que envolvem as crianças permite complementar a análise dos “Diários de Práticas”, juntando, assim, as instituições externas à família aos fatores desencadeadores dos eventos de leitura e da escrita. Assim, as instituições, também, são entendidas como motores dos eventos de literacia das crianças.

Na segunda questão deste tópico inquirimos os pais acerca das concepções sobre a natureza da literacia das crianças, perguntando-lhes se achavam que os seus filhos só deviam ler livros.

Entendemos, ainda, que esta pergunta nos permitia estabelecer uma relação com o primeiro tópico da entrevista, uma vez que as respostas obtidas nesta questão contribuem, do nosso ponto de vista, para o entendimento das atitudes e concepções que os pais têm relativamente à leitura. Assim, pensamos que as referências a coisas que as crianças devem ler para além de livros podiam contribuir para a compreensão da concepção dos pais acerca da leitura. As respostas fornecidas são bem esclarecedoras do que pensam as mães e os pais sobre a leitura exclusiva de livros.

Não, não sou dessa opinião. (M1)

Não acho que só os livros é que ajudam na leitura, tudo. (M2)

Não, não só livros. (P3)

Não, acho que não. (M4)

É impensável alguém só ler livros acho eu (...) ninguém pode ler só livros, não faz sentido. (P5)

Como seria espectável, os pais e as mães são unânimes quanto à questão dos seus filhos não se limitarem à leitura de livros.

Contudo, os exemplos das - *outras coisas* - que os filhos leem ou devem ler são escassos, o que em nossa opinião reflete uma dificuldade em pormenorizar leituras alternativas ao livro.

É bom que leia jornais (...) eu sou de opinião que tem que ler os jornais. (P5)

...possivelmente haveria outras coisas que poderia ler mas não é muito habitual. (M4)

Como referimos no início da análise a esta pergunta, correlacionamos estas respostas com as do primeiro tópico relativas à diversidade de material para ser lido em casa.

Do nosso ponto de vista, esta proximidade permite apontar para o facto de, não obstante os pais e as mães referenciem diverso material existente em suas casas para ser lido, apresentarem, agora, uma menor quantidade de exemplos de leituras para além do livro. Ora, se, por um lado, nomeiam diversos recursos de literacia e concordam que os seus filhos não devem ler apenas livros, por outro, revelam dificuldades em dar exemplos de alternativas o que pode ser um prenúncio de uma visão redutora/limitada da leitura.

A unanimidade em torno desta questão esbate-se quando pais e mães procuram fundamentar a sua opinião. Deste modo, três mães e um pai apresentam argumentos que apontam para três pontos de vista distintos: o primeiro tem por base um argumento de ordem cognitiva, o segundo é de ordem cultural e o último assume um carácter pragmático.

O primeiro baseia-se na ideia que *não são só os livros que ajudam na leitura* (M2). Destacamos neste depoimento a expressão - *ajudam na leitura* – por se verificar uma função pedagógica de ler outras coisas para além de livros, isto é, a mãe valoriza a leitura de outros recursos porque crê que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora.

O segundo ponto de vista remete-nos para a diversidade de textos ao dispor das pessoas. De acordo com a mãe M1, *hoje em dia há muito onde ler e onde nos enriquecer a nível intelectual, não é, temos internet, temos o Google*. Aqui, a valorização de outros textos alicerça-se na conceção da existência de outros lugares, para além dos livros, onde procurar e encontrar a informação pretendida e consequentemente contribuir para um *enriquecimento intelectual/cultural*. No mesmo sentido posiciona-se a mãe M4 ao realçar a necessidade de *estar aberto a tudo*,

conhecer tudo. Percebemos nestas palavras a valorização do saber e em simultâneo a consciência da importância da sua dimensão eclética.

O terceiro ponto de vista relaciona-se com a conceção da utilidade da leitura na vida pessoal e profissional das pessoas. O pai P3 justifica a necessidade do seu filho ler coisas para além de livros com o argumento que diferentes leituras participam na preparação do futuro da criança. A defesa da sua posição apoia-se no recurso a exemplos como *o jornal, livros técnicos, manuais, e livros sem historinhas* (P3).

Este pai demonstra uma *preocupação com o real*, valorizando *o jornal porque ele tem de se preparar para quando é mais velho, apesar de ter só nove anos ele tem de ver que nem tudo o que é notícia também é coisa boa* (P3). A sua necessidade de uma aproximação ao real é explicada da seguinte forma:

... nós temos vários tipos de livros, aqueles que contam histórias que o mundo é belo, não há problemas nenhuns e a princesa casa o príncipe e acabou fim da história, não é? Só que depois temos de arranjar o depois, o real não é? Que esse ninguém conta **temos que ensiná-lo ou incentivá-lo a ver outros tipos de livros não é só aquelas histórias fantasiosas para ele estar mais no tempo real**, vamos dizer assim. (P3)

Concluimos este tópico com a questão sobre os agentes de desencadeadores dos eventos de literacia das crianças. Para tal, pedimos aos pais e às mães que nos dissessem se os seus filhos liam e escreviam mais por causa da escola, por iniciativa própria, por motivações ou sugestões dos próprios pais ou ainda por causa de outros familiares ou amigos.

Pese embora a análise das respostas revelar a presença de todos os fatores, mencionados, observámos um desequilíbrio quanto às referências. Assim, do ponto de vista dos pais, a criança apresenta-se como o principal agente responsável pelas atividades de literacia. As referências à escola e à família são escassas.

Para ilustrar esta ordenação, reproduzimos os excertos, destacando a expressão indicativa do factor explicativo.

...não somos nós que a mandamos ler, até porque muito sinceramente o Português não era o meu forte (...) **ela lê porque gosta.**” (M2)

Não digo: olha pega num livro e lê, não faço isso, agora **é por iniciativa própria.** (M4)

Ela faz por ela, não é por mim nem por ninguém (...). É claro que vou empurrando... **É um acto natural, uma postura dela**, ela ler e escrever. (P5)

A escola, instituição com responsabilidades intransmissíveis no que toca ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das crianças e classificada por Kleiman (1995) como a mais importante agência de literacia em quase todas as sociedades, é de acordo com a posição dos pais o segundo factor gerador de eventos nas crianças.

Será mais na escola (...) e depois por iniciativa delas. (M1)

Na frase da mãe M1 a escola aparece como primeiro factor explicativo, logo seguido da criança. Esta ideia é reforçada pela responsabilidade da criança para com a escola: *fazem-no **mais por causa da escola**, acho que essa é a primeira, têm os trabalhos de casa para fazer, têm os textinhos para ler têm isso, isso é primeiro* (M1).

Uma outra referência à escola, como principal fator desencadeador, é acompanhada pelo agente família. Na verdade, o pai P3 argumenta que o seu filho lê mais para obter excelentes resultados escolares. Este comportamento é associado à permanente competição entre esta criança e a sua irmã, que tem muito boas notas.

... A irmã está no 10º ano, mas tanto a nível do português é 20, e ele também quer... **ele quer o 5**, ele diz também tenho 5, então é **mais para competir com a irmã**. Se a irmã acordar às três, quatro da manhã para estudar ele também quer acordar às três, quatro da manhã para estudar seja o que for, mesmo que não tenha teste, é uma questão de competição. (P3)

Com base nas palavras do pai P3, percebemos que a criança se motiva por causa da escola, mas muito estimulado pelos resultados da irmã. Seria, então, *o conjunto dos dois* (P3) que motiva a criança.

O que acabámos de constatar mostra que a família em sentido lato, ou seja, alargando-se a outros membros para além do pai e mãe desenha-se como agente gerador de literacia.

A escassa intervenção da família é comprovada quer pela única referência do pai P3, quer pelas menções feitas por negação.

Não somos nós que a mandamos ler (M2).

Não digo: olha pega num livro e lê, não faço isso, agora é por iniciativa própria (M4).

Assim, no universo estudado, a família, considerada como motor de eventos de literacia nas crianças, fica aquém do espetável. Isto também foi observado quando discutimos os “Diários de Práticas” das crianças.

Quanto à intervenção de pessoas externas ao círculo familiar nos eventos de literacia das crianças, registamos uma ausência total. A este respeito, a mãe M1 pensa que os amigos não influenciam as suas filhas nas suas atividades de leitura e de escrita, como nos mostra com a seguinte afirmação:

Em relação à **influência dos amigos...acho que não** (M1).

Se, como vimos, as respostas dos pais e das mães sobre os agentes geradores de literacia parecem vir confirmar o que disseram as crianças sobre a intervenção da família, no que toca à escola como agente motor da leitura e da escrita verificamos uma posição divergente. Com efeito, nos “Diários de Práticas” observámos uma maior presença da escola. Isto pode relacionar-se com o facto das crianças desta idade estarem fortemente sujeitas às solicitações da escola, basta-nos recordar as Provas de Aferição no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e toda a preparação prévia subjacente, assim como o Plano Nacional de Leitura.

Deste modo, de acordo com as posições dos pais, podemos concluir que nestas famílias é a criança em primeiro e a escola depois são quem desencadeiam os eventos de literacia dos seus filhos.

Em síntese, relativamente à posição dos pais e das mães sobre as práticas de literacia das crianças podemos dizer que a literacia em casa ocorre em variadas situações do quotidiano familiar e frequentemente surge de forma acessória, relativamente ao objetivo principal das atividades (Barton, 1997).

Assim, as crianças leem e escrevem: a partir de eventos dos pais; para estudo; em companhia dos pais; na comunicação com as instituições e leem textos nas embalagens produtos. Em contextos de literacia “não regulada por regras e

procedimentos formais de instituições sociais dominantes” (Barton & Hamilton, 1998:247), com é o caso do meio familiar, podemos verificar a presença de práticas pertencentes a outros domínios. Neste sentido, segundo Barton & Hamilton (1998), literacias não dominantes (vernáculos) como a literacia que tem origem na nossa vida quotidiana poderia ser definida enquanto “literacia híbrida” (p.247). Recorde-se a este respeito a presença do evento de leitura do pai P3 em torno da sua atividade profissional. Nesta perspetiva, também se enquadra o contexto familiar do pai P5¹⁵.

As diversas situações em que ocorreram os eventos de leitura e escrita contextualizam-se em situações de uso. Assim, as pessoas usam a literacia para dar sentido aos acontecimentos das suas vidas quotidianas e resolver uma pluralidade de questões, relacionadas com diversas áreas como a saúde, o trabalho e assuntos do âmbito escolar, entre outros (cf. Barton 1994; Barton & Hamilton 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000; Tusting & Barton 2005).

Dos vários exemplos descritos recordamos o da elaboração de uma lista de compras, onde observámos a interação entre mãe e filho (M4), ou ainda aquele em que a criança faz questão de ler aos pais as informações da escola ou da Associação de Pais (M2). Isto mostra-nos que as crianças usam com diversos propósitos a leitura e a escrita, dada a impressionante diversidade de literacias em casa (Barton & Hamilton, 1998).

Assim, considerando a existência de tantas literacias quantos os modos como a escrita é envolvida nas diferentes práticas sociais, facilmente reconhecemos a existência de múltiplas literacias (cf. Barton 1994; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000; Hannon, 2000; Tusting & Barton 2005; Gee, 2005), associadas a diferentes contextos socioculturais (família, escola, igreja, clubes).

Por isso, não seria de estranhar que estas famílias apresentem “diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita” e “diferentes sociabilidades em torno do texto” (Lahire in Silva 2007:220).

Tusting & Barton (2005) referem que estudos realizados neste âmbito identificaram diversas áreas na vida quotidiana onde a leitura e a escrita têm uma importância particular, como por exemplo a comunicação pessoal, a participação social, o lazer e o sentido organizacional da vida.

¹⁵ Ver a segunda transcrição na página 112.

Nestas circunstâncias, crianças e adultos podem, como verificámos, envolverem-se em atividades de literacia de modo isolado ou participar de forma colaborativa no mesmo evento (cf. Yetta Goodman, 1997). Por conseguinte, as pessoas em suas casas combinam eventos de leitura com eventos de escrita, recorrendo à linguagem falada, à numeracia, aos média e muito mais (cf. Barton & Hamiltom, 1998).

No que respeita à presença do livro verificámos a sua existência em todas as famílias estudadas. Sobre a questão da leitura exclusiva de livros, a posição dos pais ficou bem clara: as crianças não devem ler só livros. Isto, dever-se-á à adoção de uma perspetiva bastante generalizada socialmente sobre o que é a leitura “que conta”. Apesar da diversidade de recursos que enumeram para as práticas de leitura, estes pais e mães parecem ter interiorizado o discurso das inúmeras campanhas a favor da leitura do livro. Neste sentido, devemos ter presente que a leitura feita

pelos pais, avós, professores, irmãos e outros cuidadores cria um tipo de contexto em que as crianças estão envolvidas e comprometidas em tornarem-se membros de pleno direito de uma comunidade letrada. No entanto, esta imersão ligada ao discurso de livros para crianças não é o único caminho para a literacia (Y. Goodman, 1997:57).

No que concerne aos agentes causadores dos eventos de literacia, concluímos que as crianças leem e escrevem em casa, principalmente, devido à motivação intrínseca das crianças, depois devido à escola e menos por causa da família.

Usando a distinção de Barton (1994) entre literacias impostas, com origem exterior (escola) e literacias auto-geradas, com características intrínsecas, verificámos a existência e a forte relação entre umas e outras. Pelo facto de haver um menor controlo institucional formal, as práticas culturais populares são mais prováveis de serem voluntárias e auto-geradas. Este posicionamento poderá contribuir para a compreendermos a prevalência de eventos por iniciativa própria e só depois devido às tarefas vindas da escola Barton & Hamilton (1998).

3.3. Práticas educativas familiares

Na terceira e última parte da análise dos dados dos pais analisaremos as respostas do tópico – práticas educativas familiares de literacia. Neste grupo de perguntas, questionámos os pais e as mães com o intuito de saber como se enformam as suas práticas educativas em família.

Orientadas para a existência de eventos de literacia partilhados e para atividades realizadas entre pais e filhos, as questões deste tópico incidem sobre: os hábitos de frequentar lugares com livros; a compra ou oferta de livros às crianças; os hábitos de ler e escrever com e para os filhos; o hábito incentivar as crianças a ler e a escrever; as conversas com as crianças sobre as suas leituras e os seus trabalhos escritos. Também lhes foi perguntado se se consideram um exemplo para os filhos no que toca à leitura e a escrita.

Assim, começámos por lhes perguntar se tinham por hábito ir a bibliotecas, livrarias, feiras do livro, visitar a secção dos livros nos hipermercados, ... com o seu filho/a e por que razão o faziam.

A análise dos dados mostra-nos que todos costumam frequentar, pelos menos, um dos lugares indicados na pergunta.

Por hábito só nos centros comerciais, ou na Fnac, no Jumbo passo pela secção dos livros, **bibliotecas não, livrarias não.** (M1)

Sim, nos hipermercados, feiras do livro também. Na praia aquelas **bibliotecas na praia**, ela também gosta de ir e ler. (M2)

Todos os anos o levo à **feira do livro**, quando foi agora aqui a feira do livro ele fez questão que eu viesse cá e comprasse um livro e que comprasse um prá irmã também embora só tenha cinco meses mas quis que comprasse prá irmã”. (M4)

“**Sim tenho, nos hipermercados e feiras do livro** tenho, e **nas bibliotecas por acaso nunca o levei**, isso não, mas à feira do livro costumamos ir e muitas vezes vamos ao Jumbo, Continente ou onde for e ele quer comprar um livro...Feiras de livros ou ali nos supermercados, sim, sim. (P3)

É com alguma ironia que o pai P5 nos diz “perder” algum tempo com estas “coisas” de ver livros. Como nos diz, *a gente entra na Fnac e vai cada um para o seu buraco (...) se houver uma Bertrand também serve*. Parece óbvia a naturalidade e a valorização das idas às livrarias presente nesta família. Todos, adultos e crianças parecem estar muito à vontade num ambiente que lhes é familiar, como se depreende da expressão *cada um vai para o seu buraco* (área de interesse).

As razões apresentadas para justificar as idas a estes espaços foram organizadas em quatro grupos: i) ver livros; ii) comprar livros; iii) transmitir o gosto pelo livro e pela leitura; iv) gostos pessoais e passatempo. Chamamos a atenção para a possibilidade de a mesma pessoa apresentar diversos motivos e deste modo ser mencionada em mais do que um grupo.

Assim, o primeiro grupo reúne razões que se prendem com a intenção de ver livros (aspecto físico do livro); ver as novidades, porque se ouviu falar de um determinado livro e pelo gosto de folhear livros.

A mãe M1 diz-nos que vai à secção dos livros nos hipermercados:

Porque ouvi alguém comentar um livro e vou dar uma espreitadela ver como é (...) ler um bocadinho para ver se me interessa e **também gosto muito de desfolhar os livros** e ver o que é que tem de novo e ver, ler algumas coisas, mas basicamente será porque ouvi alguém falar de algum livro interessante e vou ver, a capa geralmente tem um resumosinho. (M1)

Outras vezes vou só mesmo dar uma vista de olhos **ver os livros, as capas, abrir, ver**, o que é que eles têm o que é que não têm mais por curiosidade, ver o que é que...ver como é que agora os livros estão! Se é capa dura, se é capa mole, os desenhos, prontos é mais às vezes por curiosidade. (M1)

Por seu lado, a mãe M2 e a sua filha frequentam estes locais:

porque **está com os primos, a irmã e eles gostam todos de ir para lá e ler**, ou **porque ela gosta de ler** mesmo. Às vezes também **para passar o tempo, e também ver novidades**. (M2)

No segundo grupo temos como grande motivo destas visitas a compra de livros, para uso pessoal ou para oferecer. A mãe M1 conta-nos que:

às vezes **vou porque tenho mesmo de comprar um livro**, quis comprar um livrinho (...) para elas, para as provas. Portanto, fui lá (...) com uma ideia fixa. (M1)

A mãe M4 compra de livros por solicitação do filho (completar coleção).

Há uma coleção, é o *Capitão Cuecas* que ele acha muita piada àquilo e: - Ó mãe já li os que tenho lá e então **vamos procurar um que ele não tenha**. (M4)

A compra de livros para oferta é estrategicamente aproveitada pela mãe para adquirir um novo título para a criança.

(...) **Quando vamos comprar para alguém, traz um para ele**. (M4)

Já, o pai P3 apresenta um argumento centrado em si próprio para justificar as idas à feira do livro.

À feira do livro **vamos só ver se encontro alguma coisa que me interesse...** (P3)

O terceiro grupo de justificações, destes hábitos com as crianças, encerra repostas obtidas nos discursos das mães M2 e M4. Elas argumentaram que se deslocam a estes locais com o objetivo de dar às crianças o gosto pelo livro e pela leitura, mas, também, para que elas conservem o interesse que já demonstram pela leitura.

A mãe M2 vai com a sua filha a lugares com livros para:

Dar-lhes o gosto, o gosto da leitura, para não ficar esquecido. (M2)

Também a mãe M4, visita estes espaços para manter acesa a chama do gosto e do interesse pelos livros.

A minha ideia é que ele não se desinteresse pela leitura. Para manter o interesse dele. (M4)

O gosto pessoal dos adultos e das crianças, o convívio com outros membros da família (primos) e passar o tempo enformam o quarto grupo de razões justificativas das idas a estes locais.

A mãe M1, que apenas frequenta as livrarias dos centros comerciais, reconhece passar pelos sectores dos hipermercados destinados aos livros para folhear e comprar diversos títulos e porque sabe que as suas filhas gostam de permanecer ali algum tempo a folhear livros do seu interesse.

Elas gostam muito sempre que passamos ali (...) de pegar livrinho e ler, dar uma vista de olhos, isso vejo que elas gostam. (M1)

Elas vão para aqueles livrinhos de histórias, tipo do Noddy, enciclopédias, que elas gostam de ver mais para esse lado, **e eu vou por mim também.** (M1)

Com outros argumentos, a mãe M2 explica que as oportunidades de contactar com livros nos locais referidos acontecem em momentos de convívio entre familiares.

Ou porque está com os primos, **a irmã e eles gostam todos de ir para lá e ler,** ou porque ela gosta de ler mesmo. Às vezes **também para passar o tempo, e também ver novidades.** (M2)

Das explicações fornecidas sobre a frequência destes locais, queremos, ainda, destacar os argumentos *sui génères* da família do pai P5.

A atitude desta família vem reforçar a conceção positiva relativamente ao livro e à leitura já manifestada em situações anteriores (tópico atitudes face à leitura e à escrita). Na verdade, a família não só entende as visitas às livrarias de uma forma perfeitamente normal, considerando-as uma mais-valia para toda a família, como ficam agradados com o prazer que daí retiram.

É uma espécie de serviço divino porque... pronto, a gente entra na FNAC e vai cada um para o seu buraco, não é, e pronto faz parte e se houver uma *Bertrand* também serve. (P5)

Para ver livros, portanto **a malta gosta de livros pronto, é normal,** assim como é normal comprar meia dúzia de livros pela Amazon e chegarem os caixotes lá a casa. (P5)

Como pudemos verificar, existe, de um modo geral, por parte das famílias, uma propensão em frequentar lugares com livros. Saber se estas visitas se traduzem na compra de livros para as crianças é o que ocupará a análise das respostas às seguintes questões: *Costumam comprar livros para os seus filhos? Com que regularidade e intenção o fazem?* Neste âmbito, também, procurámos conhecer a regularidade e a intenção com que os pais compram livros.

Da nossa análise, constatámos que a totalidade dos pais compra ou oferece livros aos seus filhos. Em três casos, as respostas resumem-se a um curto, mas elucidativo *Sim!* ou *Sim Claro!*, *Sim, muitas vezes*, como aconteceu nas respostas de M1, M2, M4 e P5. Também neste sentido, P3 diz:

Comparamos durante o ano, várias vezes livros.

Sabendo, agora, que todas famílias compram livros para as crianças, voltemo-nos para a questão da regularidade. A este respeito, a análise dos dados aponta para uma certa dificuldade na determinação de uma periodicidade média para as suas aquisições. Como veremos mais adiante, o mesmo sucede em relação à quantificação dos livros adquiridos, o que de certo modo parece natural, pois, por norma, a contabilidade de livros comprados não é um exercício rotineiro que ocupe a vida quotidiana das pessoas.

Consequentemente, no entender da mãe M1 e do pai P5 não se trata de haver uma data fixa para a compra de livros ou uma regularidade que deva ser respeitada. A compra é mais associada à situação do quotidiano, como nos explica M1:

Não tenho datas para comprar (...) às vezes vou ao Jumbo, ou a qualquer lado e elas estão lá e vêm um livro bonito, (...) se **o preço agrada e se puder ser eu compro e levo.**

Um exemplo idêntico é-nos trazido pelo pai P5 ao declarar a respeito da periodicidade que:

Não, não tem a ver com regularidade, tem a ver com o encontrar por vezes alguma coisa e nessa altura dá-se. Não têm a ver com fazes anos levas um livro. **Tem a ver com essencialmente passar e dar de caras com uma coisa que é interessante que ela deve ler e deixá-la escolher.**

Da análise deste excerto, concluímos que a compra acontece mais pelo interesse das crianças e pela variável preço, do que por qualquer regularidade pré-definida.

Por outro lado, fica a ideia que uma simples ida a um hipermercado ou a uma livraria pode resultar na compra de um livro, mesmo que esse não tenha sido o objetivo primeiro da deslocação a estes lugares, bastando para tal que as crianças manifestem interesse por um livro.

Todavia, a compra é sempre supervisionada pelos pais que atuam como um “filtro” norteando a escolha das crianças e validando a compra dos livros. Assim, no exemplo da mãe M1 o preço aparece como um factor determinante para a realização da compra, cabendo-lhe decidir da efetivação da aquisição do livro. No caso do pai P5 o “filtro” atua ao nível da pertinência e também do preço.

(...) Escolhem uma coisa cara, vai para trás, não tem interesse nenhum, **há os filtros** e não consegue chegar ao fim.

Como acabámos de ver, a compra ou oferta de livros às crianças não depende de um rácio pré-definido ou de uma meta pré-estabelecida pelas famílias é, pelo contrário, algo de natural que decorre de situações do dia a dia e de manifestações das crianças.

Contudo, e não obstante as dificuldades referidas, com um esforço de memória, os pais e as mães estabeleceram um rácio aproximado para a compra de livros. Assim, podemos dizer que as compras ocorrem em média uma vez por mês, como podemos observar nas expressões transcritas.

(...) Uma vez por mês, de 2 em 2 meses. (M2)

Talvez uma vez por mês. (P3)

À velocidade de um livrito por mês. (P5)

A mãe M4 declara:

sou sócia do Círculo de Leitores, todos os meses peço alguma coisa
(...) às vezes pró João.

Não digo que seja todos os meses mas trimestralmente com certeza.

Já a mãe M1 é quem apresenta a periodicidade de compra de livros mais longa, na ordem de um ou dois livros por ano.

Agora, assim, **anualmente sou capaz de comprar um ou dois para elas, não é muito fixo** (...) este ano, por exemplo, ainda não comprei nenhum. (M1)

De seguida, falaremos sobre as intenções destas compras. Para tal, analisaremos as razões pelas quais as famílias dão livros aos seus filhos. A análise das respostas à pergunta - *Tem alguma intenção particular quando oferece livros aos seus filhos?* - apontou para intenções relacionadas com a motivação das crianças; com o estudo e o desenvolvimento cognitivo; com a conceção do livro como alternativa ao brinquedo e por fim com a ausência de uma intenção particular. Esta última ideia será alvo de melhor explicitação mais adiante.

A primeira razão evocada prende-se com o incentivo e o interesse pelos livros e pela leitura. Na verdade, o pai P3 e a mãe M4 declararam oferecer livros aos filhos, por um lado, com o objetivo de os incentivar para a leitura e, por outro lado, com o propósito de manter nas crianças o interesse pelo livro e pela leitura, como é perceptível nas palavras de M1, P3 e M4, que transcrevemos.

Eu compro os livros para elas lerem, para elas ficarem com a ideia que têm de ler porque ler é bom e é bom para elas (...) (M1)

Eu e a minha esposa quando compramos livros para o Cláudio **temos a intenção que ele continue a ler**, não queremos que ele pare e **se ele não tiver livros novos para ler ele vai parar, então temos que incentivá-lo a ler, é uma forma de incentivá-lo para ler, a intenção é essa.** (P3)

Para **manter o interesse dele.** (M4)

A mãe M1 também oferece livros às suas filhas para o estudo. Em seu entender, este gesto contribui para o seu desenvolvimento levando-as a ler e a perceber que ler é positivo, como se pode ler na citação supra.

Comprei as enciclopédias que elas ainda hoje consultam (...) tento sempre ser um livro em que elas não leem uma vez a história. (M1)

...quis comprar um livrinho agora para elas **para as provas.** (M1)

Pese embora verificarmos algumas intenções isoladas, consideramos útil discutilas, por se destacarem das restantes. Referimo-nos ao livro como alternativa ao brinquedo e à ausência de uma intenção em particular para a compra de livros.

Se a primeira deixa adivinhar uma conceção pedagógica do livro e uma preocupação em orientar o filho para alternativas salutareis ao brinquedo, que rapidamente se tornará obsoleto, a segunda identifica-se, como já foi dito, com práticas educativas familiares naturalmente enraizadas, fazendo parte integrante do quotidiano.

Começando pela alternativa ao brinquedo, a mãe M2, baseia-se no facto da filha poder visitar o livro sempre que o deseje ou que o necessite, sem haver uma saturação relativa ao seu uso e manuseamento, visto que, em sua opinião, um brinquedo é facilmente esquecido.

Acho que é preferível dar-lhe um livro a ela do que estar a dar-lhe um brinquedo que é para encostar, **brinca a primeira vez e depois encosta.** (M2)

Referimos ainda que a compra de livros ocorre, quase exclusivamente em contexto de ida às compras, ou seja, a mãe M2 não se desloca propositadamente para adquirir livros.

Ela raramente vai comigo às compras, mas quando vai **se me pede um brinquedo eu prefiro dar-lhe um livro** do que um brinquedo. Eu **chegar a casa e oferecer-lhe, raramente faço isso.** (M2)

Quanto ao argumento da compra de livros para as crianças não se sustentar em qualquer intenção particular, o pai P5 explica que a família assume a leitura e a compra de livros como uma prática integrante na vida do dia a dia. Por conseguinte, trata-se de uma ação perfeitamente natural, à semelhança do que sucede relativamente à questão da periodicidade das aquisições. Aqui, a formação dos pais (ambos se encontram a fazer investigação) e a sua conceção do livro talvez possa explicar esta atitude.

As explicações do pai P5 sobre a aquisição de livros para a sua filha são elucidativas do que dissemos.

Não tem a ver com regularidade, **tem a ver com essencialmente passar e dar de caras com uma coisa que é interessante** que ela deve ler e deixá-la escolher. (P5)

(...) O processo funciona um pouco assim (...) eu deixo é escolher, e elas saem gratificadamente com uma prenda. (P5)

Dizer-lhe a propósito de coisa nenhuma podes escolher um livro, mais comum, mais comum esta postura: podes escolher um livro. (P5)

De seguida debruçar-nos-emos sobre as práticas educativas conjuntas de leitura e de escrita. Assim, procurámos, saber se os pais e as mães habitualmente leem e escrevem com e para os seus filhos, e em que circunstâncias.

Iniciamos a nossa análise pela leitura e escrita **com** as crianças. Como veremos, a análise dos dados demonstra um predomínio da leitura sobre a escrita e que aquela foca o estudo, a motivação da criança e momentos de lazer.

Por exemplo **quando ela tá a ler alguma coisa e não percebe bem** o significado daquela frase ou o que é que quer dizer, **eu vou e leio com ela** novamente... (M2)

Sento-me com ele quando ele está a ler ou a escrever, enquanto ele está **a fazer os trabalhos de casa (...)** **quando ele está a estudar,** (...) quando está a fazer correções, a ensinar, ou porque está com mais preguiça e: - **Ó mãe anda fazer comigo.** (M4)

e momentos de lazer.

Ele também está a ler e eu sou capaz de estar a ler o meu livro e ele também é capaz de ler mas não é rotina. (P3)

Ele até quer fazer qualquer coisa ou quer ler um livro... **ó mãe anda ler comigo e eu vou (...)** para **passar o tempo com ele.** (M4)

Os eventos de escrita apenas foram observados num contexto familiar e apontam para o estudo e para momentos lúdicos (jogos de palavras), como *aqueles joguinhos dos carros, objetos* (M1).

Se for uma composição, as vezes que elas têm alguma dificuldade, **posso dar algumas ideias, ou ajudá-las a escrever ou construir melhor a frase.** (M1)

A análise dos dados mostrou um contexto familiar onde não se lê e escreve com as crianças. Isto é justificado pela autonomia da criança nestes domínios. De acordo com o pai, a sua filha *faz a coisa de uma maneira autónoma* (P5).

No entanto, na sua resposta encontrámos uma situação em que a criança vai *para ao pé* do pai, quando se encontra na cama a ler e diz-lhe *vou ler o meu livro*. Pese embora não se tratar de ler com alguém, a criança procura a companhia do pai para iniciar uma leitura silenciosa, tal como ele. Aqui, assistimos a um processo de imitação do pai pela criança. Neste sentido podemos dizer que o comportamento do adulto é modelar.

No que toca à leitura e à escrita **para** os filhos a análise dos dados deixou evidente uma mudança no sentido das respostas dadas pelos pais, em relação à leitura com as crianças. Ao invés das respostas, maioritariamente, afirmativas da pergunta sobre ler e escrever **com** as crianças, aqui, a análise os dados aponta para uma ausência de eventos de literacia **para** as crianças. Com efeito, quatro dos cinco entrevistados afirmaram não ler ou escrever para as crianças, como comprovam as citações que se seguem.

Não, não leio para elas. (M1)

Não. A leitura para ela, também **já deixei a muito tempo de ler para ela**. Ela já lê sozinha (...) neste momento não, **ler e escrever não**. (M2)

Não é costume (...) agora não. Não, ele agora **já é autónomo** nesse aspecto. (P3)

Já não leio muito para ele. Escrever não tanto. (M4)

Os dados também nos dizem que a leitura para as crianças foi uma prática frequente, em tempos passados.

Ela já lê sozinha, mas **quando era mais pequenina sim** (...) (M2)

(...) **Quando era mais novo sim**, costumávamos ler sempre histórias para eles. (P3)

(...) **Lia quando ele era mais pequenino.** (M4)

Estas três últimas respostas são indicadoras da consciência da autonomia da criança para ler e escrever. Assim, com o crescimento e o desenvolvimento das crianças, os pais e as mães sentem que já não precisam de ler ou escrever para elas, ao contrário do que sucedeu quando eram mais pequenas.

A autonomia que as crianças adquiriram no domínio da leitura concorre, em algumas famílias, para a inversão dos papéis de leitor e de ouvinte, por iniciativa do adulto,

Ponho-o a ele a ler, às vezes é ele que lê para mim. (M4)

ou por iniciativa da criança como numa situação comunicativa entre a escola e a família.

Basta levar um papel qualquer da professora. Ó mãe tem aqui assim, então dá-ca e eu vou ver... e ele **não, não eu leio-te, eu leio-te**, faz isso que eu leio-te. E às vezes até tou a fazer o jantar e tá ele a ler a informação que levou. (M4)

Assim, a diferença verificada entre a leitura com e para as crianças reflete, a percepção que os pais têm da progressiva autonomia que as crianças vão adquirindo em relação à leitura. Por outras palavras, podemos dizer que estes pais e mães interiorizaram que não se lê para os filhos quando estes já sabem ler sozinhos, como ficou demonstrado nos excertos supra.

Ainda no âmbito das práticas educativas familiares de leitura e de escrita, procurámos saber se o incentivo dos filhos para a leitura e para a escrita era um hábito. A análise dos dados indica uma unanimidade nas respostas. Para demonstrarmos este posicionamento dos pais apoiar-nos-emos nas respostas esclarecedoras e indicativas das diversas formas de materializar o incentivo junto das crianças.

Assim, por curioso que pareça, é por relação com tempo que faz que a mãe M1 incentiva as suas filhas.

Andam pela casa a vaguear, *ah o que é que vou fazer, não tenho nada para fazer*, andam aborrecidas, **digo sempre**, olha pega numa coisa e **escreve uma composição ou lê um livro.** (M1)

O incentivo também passa pela valorização dos textos escritos pelas crianças. De acordo com a mãe M1:

As mensagens que elas fazem e escrevem, eu **costumo incentivar ao colocá-las expostas**. Inclusive aquelas (mensagens) do dia da mãe, elas fizeram tipo um poema acerca da mãe, o que acham da mãe e eu achei muito giro e **encaixilhei-o em casa e elas ficaram todas orgulhosas por ver**. (M1)

Esta mãe declarou, ainda, que o incentivo não acontece diariamente: ***hábito diário não***. Em casa da mãe M2 o incentivo acontece quando a filha

Às vezes diz “**Ó mãe o que é que vou fazer, não tenho nada para fazer**”...e eu digo-lhe “**Olha vai ler um livro ou vai escrever alguma coisa**”. (M2)

Contudo, acrescenta que por norma não precisa de as estimular visto ser frequente presenciar situações em que

ela está a fazer isso, não precisa que a incentivem. (M2)

Numa outra perspetiva, o pai P3 e a mãe M4 explicam-nos que o incentivo acontece em contextos de estudo e de entretenimento. Em contexto de estudo,

a primeira coisa quando o incentivamos é: **tens aqui este livro, vais ver o que é** e depois se tiveres dúvidas nós vamos falar sobre isso, discutimos o assunto. (P3)

No outro dia, tinha de fazer uma composição (...) **eu comecei a dizer-lhe podias antes fazer assim**, assim e tal. (M4)

Desde que ele tenha essa informação, **faço mais com que ele vá procurar nos livros** do que propriamente ir à internet. (M4)

Sim, mas ele para escrever é um bocadinho preguiçoso. (M4)

Em situações de entretenimento:

Antes de ir dormir, **incentivamos a ler**, ainda que seja duas, três ou quatro páginas de um livro. (P3)

Tudo o que tentamos ver na televisão é em inglês e **ele tem que ler é obrigatório**, nós percebemos em inglês mas ele não, é obrigatório ler não é? **Por outro lado já o ajuda a compreender o inglês.** (P3)

Dos excertos retirados das respostas do pai P3, inferimos uma certa versatilidade na forma de incentivar para a leitura. É usando o pretexto estudo, ou em momentos de lazer em família que este pai procura motivar a criança. Isto acontece de forma mais ou menos dissimulada. Clarificando, o incentivo antes de dormir é um incentivo explícito, não dissimulado, sugerindo abertamente ao filho que leia alguma páginas antes de se deitar. Num outro sentido, em frente ao televisor o incentivo é implícito uma vez que a criança lê as legendas de programas televisivos. Como é explicado na citação supra, os pais procuram, preferencialmente, assistir a programas em língua inglesas “obrigando”, assim, a crianças a ler.

Com esta atitude e forma de agir, os pais pretendem em simultâneo incentivar para a leitura e contribuir para a compreensão do inglês, como se pode depreender das palavras do pai P3.

Neste sentido, entendemos que a presença da leitura e da compreensão de uma língua estrangeira numa atividade de lazer recorrente no dia a dia familiar (ver televisão) se enquadra numa incentivo de tipo natural, uma vez que decorre de hábitos familiares e não tem como primeiro propósito a literacia.

Um último e distinto exemplo ilustrativo da forma como os pais estimulam as crianças a ler e a escrever chega-nos da resposta do pai P5. Aqui, o incentivo remete-nos para o conhecimento que os pais têm das obras de literatura infantil pelo *feed-back* que recebem das suas leituras.

Quando **eu percebo que o barco vai para ali indico uma obra engraçada e se o resultado for feliz na recomendação, pode ser que para a próxima vez ela leia. Já tem lido portanto tem corrido bem.** (P5)

As idas às livrarias proporcionam momentos apropriados para o incentivo à leitura, dando à criança liberdade de escolha de títulos. Esta recomendação faz parte de uma estratégia mais ampla em que a aquisição de um livro escolhido pela criança provoca um sentimento de felicidade, já que é vista uma prenda.

Eu deixo, é escolher, e elas saem gratificadamente com uma prenda, que às vezes nem era nada daquilo que queriam, mas é uma prenda. **Começa aqui e vamos deixando, mas isto, muito pequeninas,** portanto tanto uma como a outra, **sempre lhes foi feito isso.** (P5)

Com base nas transcrições do pai P5 que se seguem, o estímulo, também, passa pela não obrigatoriedade de ler. O que acontece são orientações, conselhos e sugestões de leituras.

O papel da família, dos pais é **dar espaço, é dar meios,** é estimular e objectivamente explicar para que é que serve, **não é obrigá-los a ler** porque isso não interessa. (P5)

Eu também **não forço a ler** coisas estranhas. (P5)

É claro que **vou empurrando.** (P5)

Aprofundando um pouco mais esta questão perguntámos saber se o incentivo dirigido às crianças acontece ou é motivado por: i) orientações fornecidas pela escola, por algum professor; ii) por familiares; iii) por possíveis leituras sobre esta matéria ou iv) por motivos pessoais.

A análise dos dados demonstrou um único sentido das respostas que aponta para ausência de orientações recebidas por profissionais da educação, familiares ou leituras sobre o assunto, como facilmente se pode verificar com as seguintes respostas:

Não. Eu não tive esse incentivo, mas acho que faz bem. (M2)

Acho, não tenho a certeza, mas **acho que ninguém me ensinou sobre isso.** (M2)

Não, não tem nada a ver com a informação exterior mas tem a ver connosco, com as nossas bases que tivemos. (P3)

Também o pai P5 responde dizendo que “Não! Não teve” a ver com orientações ou sugestões vindas do exterior e explica que o faz para desenvolver nas filhas as competências adquiridas na escola.

Assim, o que tenta fazer

é dotá-las de competências, de toda a ordem o mais possível e porque (...) **a escola dá-nos as ferramentas, mas se a gente só ler porque mandam ler na escola não vamos muito longe.** (P5)

No mesmo sentido posiciona-se a mãe M2, isto é, não o faz por ter sido orientada, mas porque acha “que é bom para ela e quanto mais ler e mais escrever melhor é para ela”.

Nestes dois casos o incentivo é justificado pelo entendimento que ler faz bem. Dito de outro modo, as crianças são incentivadas porque os seus pais pensam ser esta a atitude correcta. A mãe M2 e o pai P5 também partilham da opinião que o incentivo deve acontecer desde muito cedo.

Todos nós devemos proceder à leitura e ela tem que ser desde pequenina ensinada para isso. (M2)

Para além do argumento do desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, a análise dos dados permite relacionar o incentivo das crianças com vivências pessoais dos pais. O argumento de dois pais encontra-se estreitamente ligado às práticas e aos hábitos que foram passando de geração em geração.

Assim, a mãe M4 é categórica na sua resposta negando a intervenção de outros sujeitos, no que toca ao incentivo das crianças. Aqui, o estímulo deve-se, fundamentalmente, a hábitos enraizados na família.

Porque comigo foi assim também, o meu pai sempre leu muito, sempre tivemos em casa muitos livros, sempre o meu pai comprou os jornais, e portanto **é um hábito que eu trago também desde criança.** E eu estou convencida que o João ser bom aluno a português, fazer boas composições tem a ver com os princípios, com **os hábitos que traz de casa porque eu fui exactamente assim.** (M4)

Num outro contexto familiar é a consciência de que a prática da leitura desde a infância se revela importante na vida adulta que guia o pensamento do pai P3, no que respeita ao incentivo.

Não tem nada a ver com a informação exterior, mas **tem a ver connosco, com as nossas bases que tivemos.** Nós também já tivemos nove anos, é tão simples quanto isso, nós também **já passamos por isso, e sabemos que é importante saber.** (P3)

Por último, comprovando a unanimidade sobre as orientações recebidas, registámos a opinião da mãe M1 sobre este assunto, embora com uma nuance ao nível da argumentação para o estímulo das filhas. Com efeito, embora encontremos referências às vivências, estas parecem mais relacionarem-se com a experiência de vida pessoal adulta do que pelo que foi transmitido ao longo dos anos.

A este propósito, a mãe M1 declara que é

se calhar pela minha vivência de vida, senti que era importante incentivá-las a ler e a escrever, mas acho que é mais pela minha vivência de vida do que alguém dizer (...) tens que pô-las a ler (...) vejo que é fundamental hoje em dia ler e escrever correctamente...se calhar até mais do que uma língua. (M1)

Podemos, assim, dizer que a ausência de orientações de profissionais da educação para o incentivo das crianças não é um factor impeditivo do mesmo. Ele é dado porque se julgar ser o melhor para o futuro das crianças e por relação com vivências pessoais passadas ou mais recentes.

Até ao momento, e no que ao tópico das práticas educativas familiares diz respeito, analisámos a frequência de lugares com livros, a compra de livros, a leitura e a escrita com e para as crianças e o seu incentivo. De agora em diante, interessar-nos-emos por outro domínio da literacia, a oralidade. Clarificando, procurámos saber da ocorrência de conversas com as crianças geradas em torno dos eventos de literacia. Assim, perguntámos aos pais se conversar com os seus filhos sobre as suas leituras e as suas produções escritas é uma prática corrente.

A análise dos dados revelou, de modo geral, que pais e filhos falam sobre as suas atividades de leitura e de escrita. Com efeito, em certos casos, os eventos de literacia implicam o texto escrito e a conversa em torno dele (cf. Heath, 1983; Barton, 1994).

Começaremos por analisar os dados na perspetiva da presença dos diálogos e de seguida discutiremos o que justifica a sua ausência.

Três pais (P3, P5 e M4) declararam falar, com as crianças sobre o que liam e escreviam em casa. Tal atitude indicia um interesse pelos eventos de literacia das crianças. Esta interação pode ter subjacente o incentivo, através do reconhecimento de boas práticas, da valorização das leituras ou dos textos produzidos ou da troca de opiniões sobre livros.

Sim, sim (...) que **é para ver se ele realmente leu** ou se disse que já leu. Interessámo-nos pela história, então mas o que é que se passou... **É mais perguntas.** (P3)

Sim! Sim! Conversamos (...) muitas vezes, é ele que próprio que conta, outras vezes sou eu que pergunto (...) e porque é que ele gosta mais de ler isto ou gosta mais de ler aquilo? (M4)

Claro, e escolher livros (...) **É nas tais visitas às livrarias, é o momento para falar de livros, é o momento para perguntar se já leu o último para levar um novo,** porque lá está é a prenda, mas também só há uma prenda se ler a outra. (P5)

Quando eu percebo que o barco vai para **ali indico uma obra engraçada e se o resultado for feliz na recomendação, pode ser que para a próxima vez ela leia.** Já tem lido portanto tem corrido bem. (P5)

Como se depreende das respostas do pai P5, as conversas podem ocorrer fora de casa e situarem-se em torno do que foi lido, mas também em momentos prévios à leitura, através da sugestão de obras.

Nesta circunstância, o tema da conversa situar-se-ia, por exemplo, em torno de conhecimentos prévios sobre autores, obras e em eventuais recensões e artigos lidos.

No que toca à ausência de conversas, identificámos dois contextos familiares onde, habitualmente, não se fala sobre dos eventos de literacia das crianças, em meio familiar.

(...) **Posso auxiliá-las às vezes numa composição** que elas têm para a escola, qualquer coisa assim, **mas de resto (...)** é mais para saber como é que andam elas, como é a nível de escolas, está tudo bem com os amiguinhos, não sei quê...**não o que elas leram ou deixaram de ler.** (M1)

Não. Quando leva livros daqui, da biblioteca, ela diz “trouxe um livro” e **eu pergunto-lhe em que é que consistia o livro,** e ela, prontos, faz tipo um resumito daquilo. (...) *Faz-lhe perguntas sobre o que ela lê?*¹⁶ Sim, o que é que consta no livro. **Mas não é... Não, não é por hábito.** (M2)

Pese embora estas mães reconhecerem que os seus hábitos não enformam uma prática sistemática, alguns diálogos vão ocorrendo ocasionalmente.

¹⁶ Pergunta do entrevistador

Assim sendo, com uma menor ou maior presença e regularidade, falar com os filhos sobre os eventos de literacia parece ser o que sucede nas cinco famílias estudadas. De resto, a quase totalidade das conversas casuais aqui indicadas acontecem relativamente a eventos de literacia relacionados com a escola. Também por isso devemos ter em conta que as orientações e as explicações fornecidas nas conversas são importantes para as crianças que vêem no adulto um mediador que a ajuda a perceber o que não entende

A análise dos dados, também deixou perceber, em alguns casos, as finalidades destas conversas. De acordo com o pai P3, os momentos de diálogo são utilizados com o objetivo de aferir “se ele realmente leu ou se disse que já leu” (P3).

Retirámos idêntica conclusão da resposta do pai P5. A conversa funciona como meio de verificar a leitura “perguntar se já leu o último para levar um novo” (P5). Contudo, esta relação causa-efeito não enforma uma condição *sine qua non*, como se depreende da seguinte expressão: “às vezes não leu e leva na mesma, depois fica lá com um acumular de livros e depois lê” (P5). Nestas conversas há, ainda, a preocupação de não emitir juízos de valores sobre a construção que a criança fez da leitura. Já o diálogo em torno dos eventos ligados à escola é um compromisso assumido por este pai, como se depreende da afirmação, abaixo.

Só há preocupação quando ela lê um texto, por exemplo **para a escola que ela perceba o que lá está escrito.** (P5)

Nas entrelinhas da frase supra adivinhamos um envolvimento parental orientado para a compreensão leitora e obviamente o sucesso escolar.

No que concerne às mães M1 e M2, cujo hábito de falar com os filhos sobre a leitura e os trabalhos escritos em casa é apenas pontual as conversas focam, como vimos nas suas respostas, o estudo e a leitura recreativa, respetivamente.

Ainda em relação com a ocorrência dos diálogos entre pais e filhos e das suas finalidades, analisamos, agora, quem começa as conversas e de que forma estas acontecem. Em outros termos, procurámos saber se são os pais ou as crianças a tomar a iniciativa de falar, e se as conversações se alicerçam numa lógica de pergunta-resposta ou se se apresentam como conversas abertas.

Analisando os dados nesta perspetiva, encontrámos maneiras diferentes de falar com as crianças. A maior parte das conversas é da iniciativa da criança e assume uma

dinâmica de pergunta e resposta. Esta situação explica-se por se tratar de um pedido de ajuda nos trabalhos escolares,

Posso auxiliá-las às vezes numa composição que elas têm para a escola. (M1)

ou sobre a leitura recreativa.

Quando leva livros daqui, da biblioteca, ela diz “trouxe um livro” e eu pergunto-lhe em que é que consistia o livro, e ela, prontas, faz tipo um resumito daquilo. (M2)

Interessámo-nos pela história, então mas o que é que se passou? (P3)

De acordo com este pai, é uma pergunta sua que inicia o diálogo sobre os eventos de literacia do filho. Segundo Silva (2007), “a leitura e discussão de um livro em família (...) é um comportamento típico” das famílias de classe média¹⁷ “que compreendem a função que a leitura exerce na construção do indivíduo” (p.218). Com esta atitude, afere-se a leitura, e demonstra-se interesse pela atividade da criança motivando-a de forma natural para a leitura.

Segundo o pai P5, as conversas definem-se pela sua espontaneidade e são principalmente iniciadas das crianças.

Espontâneo (...) e vêm mais do lado de lá que do lado de cá porque senão fica chato e não faço perguntas, nem faço comentários ao juízo que ela faz, não vou fazer, tento não fazer grandes comentários. (P5)

Nos excertos que acabámos de apresentar verificámos, por um lado, uma preocupação orientada para a compreensão dos textos da escola, materializada através da ajuda nos eventos ligados à escola, do diálogo e da explicação do texto, por outro lado, temos, a aferição e o interesse em saber o que a criança leu e, como já dissemos, uma clara intenção de não comentar ou fazer juízos de valor quanto às leituras recreativas.

Com esta última atitude os pais permitem que a criança construa o seu próprio entendimento do texto, aceitando que cada leitura é uma forma de compreensão e de

¹⁷ (cf. Silva, 2007 & Gee, 1996)

construção do texto. De acordo com Giasson (2000), cabe ao leitor abordar o texto com as suas próprias estruturas cognitivas e afectivas. Ao receber o texto, cada leitor pode construí-lo de várias maneiras e fazer diversas interpretações.

Uma outra forma das conversas se processarem chega-nos da mãe M4. Aqui, ambos podem iniciar o diálogo, ou porque a mãe quer saber acerca das preferências da criança, ou porque o filho voluntariamente fala sobre o que leu. Sobre isto diz-nos que:

Muitas vezes **é ele próprio que conta, outras vezes sou eu que pergunto** (...) porque é que ele gosta mais de ler isto ou gosta mais de ler aquilo. (M4)

Em suma, relativamente às conversas entre os pais e as crianças sobre os eventos de literacia podemos dizer que estas ocorrem na relação com a escola e com a leitura recreativa e são introduzidas por qualquer um dos interlocutores, servindo propósitos como: o apoio no estudo; o controlo parental sobre as actividades; o aconselhamento de obras de literatura infantil e a partilha de opiniões sobre as leituras.

Encerramos o tópico das práticas educativas familiares de leitura e de escrita analisando as respostas a uma pergunta que nos parece fundamental para percebermos que concepções da literacia estão presentes nestas famílias. Esta pergunta é: Pensa que serve de exemplo para o seu filho no que diz respeito ao ler e ao escrever?

A análise dos dados reflete, no geral, uma concepção positiva quanto à ideia de pais e mães se reconhecerem como um exemplo de literacia para os filhos. Em boa verdade, os dados apontam para opiniões que classificamos do seguinte modo: i) sou um exemplo; ii) sou em parte um exemplo (optamos por uma classificação deste género pelo facto de os pais se reverem como exemplo apenas para o domínio da leitura) e iii) não sou um exemplo.

Assim, a mãe M4 e o pai P5 declaram prontamente ser um exemplo para as crianças. Os seus argumentos são diferentes, mas complementares. A mãe M4 é categórica:

Sim, de certeza que sim. Ele habituou-se desde pequeno a **ver a mãe e o pai a ler.** Eu acho que o **principal é o ter visto desde miúdo em casa o pai e a mãe a ler.** (M4)

A concepção de modelo desta mãe baseia-se, fundamentalmente, na ideia de replicação pelas crianças das atitudes e dos comportamentos positivos dos pais, relativamente à leitura e à escrita. De acordo com esta mãe, o seu filho habituou-se desde muito cedo a conviver num ambiente de leitores (os pais).

Reforçamos esta opinião recuperando a ideia deixada por esta mãe a respeito do papel da família nas práticas de literacia. Assim, ser um modelo passaria pelo convívio precoce das crianças com os livros. Esta seria também uma função da qual a família não se deveria demitir, como se depreende das palavras da mãe M4.

Desde pequeno que o habituei a lidar com livros, ainda ele não sabia ler. Eu acho que é o principal, não devem começar com essa prática na escola, acho que devem começar em casa porque há livros. O da introdução (...) acho que é na família que deve começar. (M4)

Já o posicionamento do pai P5 vai no sentido de crer que os adultos se encontram permanentemente a dar o exemplo às crianças, os bons e os maus. Para ele, a “coisa” não funciona de maneira isolada, conforme as vontades, hoje dou o exemplo, amanhã não dou. Pelo contrário, o exemplo é dado quotidianamente, com toda a naturalidade, por força da permanente consciência da importância da literacia e dos hábitos dos pais.

É neste contínuo modo de ser, de estar e de fazer que as crianças copiam os bons e os maus exemplos.

Sou o exemplo, eu e a mãe e o ambiente não é, acabam por (...) formar, a forma dela estar. Tenho é que ter na minha cabeça que sou o exemplo permanente e gente às vezes esquecemo-nos um bocadinho disso. É que não é só quando a gente diz “agora vou dar o exemplo”, não a gente dá o exemplo o tempo inteiro. O problema é esse e eles vêm os erros também. (P5)

Há um ambiente em casa propício ao estudo, porque toda a gente estuda, como eu digo, a minha mulher está acabando o doutoramento, eu estou a terminar o mestrado, ela é investigadora e eu também, portanto é um ambiente favorável a isso¹⁸. (P5)

¹⁸ Referente a eventos de leitura e de escrita.

Da segunda transcrição destacamos a valorização do ambiente de estudo familiar (pós-graduações dos pais) que rodeia as crianças e que concorre, no entender do pai P5, como pano de fundo do exemplo que se quer que as crianças sigam.

Quanto ao que designamos por “sou em parte um exemplo” podemos dizer que o exemplo refere-se ao domínio da leitura. Este entendimento de exemplo foi verificado em dois contextos familiares. A mãe M2 e o pai P3 declaram não se reverem como um exemplo para a escrita. O pai P3 alega: (...) *a ler talvez, a escrita é que não tanto, o pai é mais matemática.*

O argumento apresentado pela mãe M2 baseia-se no facto de ler mais do que escrever.

Escrever pouco. Também **escrevo pouco**. Leitura, **leio mais e ela sabe que compro livros para mim** também. E **ela vê os livros que eu compro e vê que eu que leio**. Se calhar em casa só eu e ela é que lemos mais. (M2)

*Portanto diria que é mais exemplo para a leitura do que para a escrita?*¹⁹

Sim! Para a escrita pouco, é mesmo só o que tiver de ser, mas pouca coisa. (M2)

Relativamente ao entendimento de não ser um exemplo, temos de forma muito clara e direta, a posição de uma mãe com o argumento da falta de hábitos de leitura.

Não! Acho que **sou uma pessoa que lê pouco, não tenho hábito de ler** (...) acho que **não sou modelo para a leitura e para a escrita. Têm de olhar para a madrinha** que já escreveu um livro e coisas assim, **mas para mim não**. (M1)

Em síntese, da análise dos dados do tópico práticas educativas familiares de leitura e de escrita, verificámos que todas as famílias estudadas se deslocam, com maior ou menor regularidade, a lugares com livros (não foram referenciadas idas a bibliotecas) com finalidades que passam pela simples curiosidade do objeto livro e o seu conteúdo; pela compra de livros; pela manifesta intenção de dar às crianças o gosto pelo livro e pela leitura; pelo gosto dos pais e das crianças e, finalmente, por se tratar, tão

¹⁹ Pergunta do entrevistador

simplesmente, de um hábito profundamente enraizado na família, atribuindo-lhe um valor acrescido, *uma espécie de serviço divino* (P5).

Na verdade, a proximidade de instituições deste tipo pode tornar-se uma mais-valia na medida em que agiliza o convívio com uma grande diversidade de publicações. Hoje, é possível encontrar em inúmeros comércios, sejam eles especializados em livros ou não, recursos de toda a ordem: livros, revistas e jornais, mapas... Por exemplo, podemos comprar livros nas estações dos correios, jornais e revistas nas estações de serviço...

Lugares como estes fazem parte de instituições contemporâneas de literacia existentes no meio em que estamos inseridos, “são nossos vizinhos” e vistos como lugares cruciais na vida das pessoas (cf. Barton & Hamilton, 1998).

Destacamos, aqui, o hipermercado por ser referenciado pela maioria dos pais e por, para além, de possibilitar o fácil acesso a uma panóplia de recursos de literacia como: revistas; jornais; livros para adultos e crianças; livros para estudo... parecer afigurar-se, em certos casos, como uma alternativa às livrarias ou às bibliotecas, um pouco menos frequentadas no conjunto das famílias estudadas. Na verdade para a maioria das famílias o hipermercado é eleito como o local mais frequentado com os filhos, no que ao livro diz respeito.

Sobre os hábitos da aquisição de livros para os filhos, apurámos que todas as famílias o faziam na frequência de um livro por mês, com prevalência das obras literárias sobre os livros escolares. Daqui se depreende que os objetivos da compra visam, principalmente, motivar para a leitura. Contudo, verificámos que o estudo e o desenvolvimento cognitivo das crianças, também, estão presente na mente de alguns pais. Inesperadamente, um dos argumentos apresentados para a compra de livros revela uma intenção particular e anuncia uma conceção do livro relacionada com os múltiplos papéis que pode desempenhar (cf. Barton & Hamilton 1998). Estamos, aqui, a falar da visão do livro como alternativa ao brinquedo.

Ainda sobre este assunto, registámos aquilo que chamamos de “compra natural”, por não se subordinar a um qualquer pretexto. Assim, compram-se livros: porque interessam no imediato; para ler mais tarde; para oferecer; porque é uma boa oportunidade do ponto de vista do preço... Comprar livros assim, é tão normal como comprar qualquer outro produto.

Como vimos, a presença do livro em casa, reveste-se de particular importância porque pode assumir outros papéis para além da literacia (substituir o brinquedo, serem expostos em bibliotecas familiares). Nesta ótica, os livros também são objetos para serem mostrados, expostos em casa das pessoas como se fizessem parte integrante do mobiliário. Esta exposição pode ser uma evidência de que crianças estão a ser incentivadas para a literacia (Barton & Hamilton 1998), como parece ser o caso na no contexto familiar do pai P5. Esta conceção positiva da leitura é reforçada pela preocupação dos pais e das mães em transmitir às crianças a ideia de que ler é bom e uma mais-valia para o seu futuro. Paralelamente a esta visão as famílias valorizam o livro por perceberem a sua importância no desenvolvimento da escolaridade dos seus filhos com vista ao sucesso escolar (cf. Silva 2007).

No que respeita a ler e escrever com as crianças, verificámos a predominância de eventos de leitura face à escrita. Estes eventos acontecem em contexto de estudo e em momentos de lazer, quando pais e filhos se juntam para ler.

A reduzida referência a eventos de escrita dos pais com filhos, registada em situações de apoio escolar, pode explicar-se pelo facto dos eventos de escrita se enquadrarem mais numa escolha individual do que numa atividade realizada com outros sujeitos (Heath 1983) e por estar muito ligada à escola. O que explicaria isto seria o pressuposto que “escrever é privado, feito somente quando necessário, e, como tal, ocupa apenas uma pequena parte do quotidiano” (1983: 219).

Quanto à prática da leitura para filhos, observámos que esta não acontece actualmente. O que os pais nos dizem é que foram progressivamente abandonando a leitura para as crianças à medida que estas aumentavam o seu grau de autonomia neste domínio. Contudo, a leitura nestes moldes foi uma prática recorrente quando os filhos eram mais novos. Esta ausência também se fez notar na escrita para as crianças.

Neste sentido, a leitura para as crianças é inicialmente uma experiência partilhada que se transformará numa experiência individual à medida que a criança for crescendo, tal como transmitiram os pais, agora os filhos já leem sozinhos (cf. Barton 1994). Assim, em contexto familiar, podemos dizer que assistimos a práticas de literacia que tendem a ser cada vez menos frequentes ou a desaparecer enquanto outras vão aparecendo no quotidiano das pessoas.

O registo de expressões como “lia quando era mais pequenino” (M4); “não é costume (...) agora não” (P3) explica bem a mudança de comportamento dos pais em

relação à leitura para os filhos. Neste sentido interiorizou-se que ler para as crianças é mais útil em pequenos porque favorece o primeiro contacto informal com a escrita. No entanto, com o seu crescimento e com o progressivo grau de autonomia adquirido neste domínio, já não se justifica uma leitura nestes moldes. Na verdade, “a idade de ler histórias passou e não havendo um tempo estabelecido para a leitura em conjunto, cada um tem agora os seus momentos de leitura” (Heath 1983:228).

No que concerne o incentivo das crianças para ler e escrever, os pais demonstraram fazê-lo de diferentes formas e com finalidades distintas. A motivação dirigida às crianças pode assumir um carácter sistemático, regular ou ocorrer pontualmente. Os pais e as mães procuram incentivar os filhos valorizando as suas leituras e os seus textos; canalizando-os para a pesquisa; visionando programas televisivos (legendas); dizendo-lhes que é uma forma de ocupar o tempo; apoiando-os na escrita e dando-lhes orientações para futuras leituras e liberdade de escolha dos livros (comprar = receber uma prenda).

Neste último exemplo, o incentivo assenta na motivação pessoal da criança, isto é, se a criança gosta de ler determinados livros, o pai dá-lhe sugestões nesse sentido. O incentivo de que falam os pais é mais dirigido para a leitura do que para a escrita. Contudo, embora os pais motivem os filhos, de acordo com a análise dos “Diários de Práticas”, as crianças não reconhecem o papel dos pais como agentes desencadeadores, eventualmente porque naturalizam actos.

Num outro sentido, vimos que o incentivo para a leitura, também passa por: dar espaço às crianças, isto é, não forçar a leitura, não lhes pedir contas da leitura nem julgar a construção que a criança fez da leitura. Esta atitude observada num contexto familiar converge na ideia de que “Obrigá-las é deixá-las interiorizar a ideia de que a motivação (...) é exterior, o que contraria a implicação necessária da criança na leitura (...). Aquilo que elas compreenderem é da sua esfera privada” e a censura deve ser evitada porque “desde que um livro lhes permitiu implicarem-se, descobrirem que a leitura pode ser um prazer, tudo é bom! Haverá sempre tempo, em seguida, para lhes fazer descobrir outros livros, para os ajudar a entrar em livros mais exigentes ou que lhes parecem mais difíceis” (Polsaniec, 2006:11).

Embora tenhamos verificado circunstâncias ligadas ao apoio escolar com a orientação para a pesquisa, a motivação dos pais e das mães não acontece com o

propósito específico de ensinar a ler e a escrever. O incentivo acontece mais pela via de momentos de lazer, da compra de livros, do convívio com tipos de textos diferentes...

Neste sentido, um pai reconhece a importância de um incentivo para a literacia multifacetado, nomeadamente, através da leitura do *jornal*, de *manuals de montagem* e de outros tipos de livros não é só aquelas histórias fantasiosas para ele estar mais no tempo real, pois esse ninguém conta. Aqui assume uma preocupação com o real, o tempo real e o futuro, bem diferente das histórias em que o mundo é belo, não há problemas nenhuns e a princesa casa o príncipe e acabou fim da história (P3).

Para Pitt (2000) “a leitura recreativa de crianças e pais em interação em eventos de literacia significa prazer, ou seja, quando ler é prazer não é um problema, mas acrescenta que esta dimensão da literacia, por vezes, não se enquadra com a vertente do adulto” (p.118). Isto recorda-nos a inquietação do pai P3 em relação ao futuro do filho. Segundo ele, as suas leituras também se devem orientar para os desafios da vida, onde o final da “história” nem sempre acaba bem. Assim, a leitura não seria só prazer e a criança deveria, por exemplo, ler jornais e manuais técnicos.

A análise dos dados na perspectiva do incentivo mostrou, ainda, que a motivação das crianças nas famílias estudadas não decorre de atividades de literacia propositadamente preparadas e dirigidas às crianças. Neste domínio, podemos dizer que estes pais e destas mães, não oferecem às crianças atividades que lhes são especificamente direcionadas, conduzindo-as, assim, “a terem de procurar sozinhas a sua leitura e as suas tarefas de escrita” (Heath 1983:190).

Relativamente às orientações recebidas pelos pais para incentivar as crianças, através de professores, familiares ou outros verificámos que elas são inexistentes. Para a maioria destas famílias, o fundamento para o incentivo baseia-se nas suas vivências de criança em contacto com os livros e com leitores. Parafraseando a mãe M4, o incentivo do filho decorre de uma vida rodeada de livros e jornais e de ver no seu pai o exemplo de alguém que lia muito. Deste modo, reconhecemos que a família afigura-se como um dos principais espaços de práticas de literacia proporcionadas às crianças, cujo gosto pela leitura e pela escrita podem ser transmitido inteligentemente e sem coação às crianças (Silva, 2007).

Relativamente às conversas com os filhos sobre os eventos de literacia, elas acontecem muito para a aferição e pelo interesse das atividades das crianças. Estas ocorrem em torno de eventos ligados à escola e não enformam uma prática muito

sistematizada. O que parece indiciar algum desconhecimento sobre a relevância que o diálogo pode ter nos eventos de literacia.

Nos contextos estudados a conversa antecipa e verifica a leitura da narrativa e revela o interesse dos pais pela leitura da criança. Assim sendo, depois da leitura podemos conversar sobre determinados aspectos de um livro que as crianças leram e a partir daí discutir em torno do livro fazendo descrições, releituras, salientar passagens, enquadrar a narrativa, desenvolver certos episódios e até contradizer o que se leu (cf. Heath, 1983).

No nosso estudo, verificámos, um certo equilíbrio em relação a esta matéria. Das cinco famílias duas não falam regularmente com os seus filhos, sobre o que leem. Nas restantes, as conversas têm origem quer nos pais, quer nos filhos e assumem propósitos tão diversos como a verificação da leitura, a orientação na escolha do livro ou o estudo. Não querendo repetir-nos, citamos Shirley Cornes, convocada por Mace (1994) para dizer que “a discussão à volta da escrita de um texto é tão importante como a escrita do texto em si” (p.23). Assim, “a literacia também é acerca de ouvir e falar” (Fie Van Dijk’s in Mace, 1994:23).

De acordo com Marujo, Neto e Perleiro (1999) citados por Ribeiro e Viana (2009) pais e professores são quem mais motiva para a leitura, sendo na família e na escola que as crianças vão encontrar os exemplos que mais tarde as vão marcar e definir. Nestas famílias, a tendência da figura parental ser um exemplo de leitura e de escrita é positiva. Com efeito, quatro dos pais consideram-se um modelo para a leitura. A ausência do exemplo para a escrita talvez se deva ao facto de esta se apresentar como uma atividade, globalmente, pouco presente na vida quotidiana destas famílias.

A consciência de ser o exemplo está bem presente na mente dos pais e das mães, muito por força dos seus hábitos de leitura. A este respeito, recordámos a opinião do pai P 5 a este respeito: somos um exemplo o tempo inteiro para o bom e para o menos bom, e não apenas quando nos lembrámos. Neste sentido ser um exemplo acontece por meio de comportamentos naturais, regulares, conscientes e inconscientes, observados pelas crianças, relativamente à leitura e à escrita, modelando-lhes, assim, o comportamento, atitudes e concepções.

Contudo, ser ou não ser um exemplo para as crianças pode não ser um indicador da concepção de literacia que se tem. Se bem nos recordamos, todos os pais e todas as

mães assumiram que ler e escrever são atividades importantes. Todavia, dois afirmaram não se considerarem exemplos para as crianças.

Assim, pese embora, a concepção positiva da leitura, para dar o exemplo às crianças é necessário fazer mais do que reconhecer e apregoar o valor da leitura e da escrita e de apelar a mais leitura do que aquela que os próprios praticam (cf. Heath1983).

A respeito da única resposta negativa a esta questão referimos que foi neste contexto familiar que observámos o menor rácio na compra de livros. Talvez isto possa explicar a ausência de práticas de literacia partilhadas (ler e escrever com e para as crianças) e o vazio de hábitos de leitura dos adultos, neste contexto familiar.

Conclusão

Com a realização do presente trabalho pretendemos caracterizar as práticas de literacia em ambiente familiar de crianças do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, analisámos os eventos de literacia de seis crianças, correspondentes a cinco contextos familiares.

O desenvolvimento desta investigação é, em nosso entender, pertinente por se inserir numa época em que a sociedade em geral debate e toma decisões em torno da Literacia, e pela importância que o contexto familiar assume relativamente a esta temática. Com efeito, a família apresenta-se como um importante lugar de literacia a vários níveis. É neste meio que ocorre uma grande diversidade de eventos envolvendo gerações diferentes, é em casa que encontramos uma infindável quantidade de recursos de literacia, e, também, é aqui que eventos de literacia de crianças são enformados por relações com a escola. Por tudo isto, escolhemos estudar as práticas de literacia em contexto familiar entendidas enquanto prática social e culturalmente situada.

Para conseguirmos o nosso principal propósito, não perdemos de vista seis objetivos mais específicos, que aqui relembramos: identificar os fatores que se encontram na origem dos eventos de literacia das crianças, ou seja, mostrar como se desencadeiam os eventos de leitura e de escrita destas crianças; descrever as finalidades das suas atividades de leitura e de escrita; caracterizar a participação dos membros da família nos eventos de literacia dos seus filhos, em meio familiar; inferir atitudes e conceções das crianças acerca da leitura e da escrita; compreender a presença da escola nas práticas de literacia destas crianças em contexto de família e identificar os suportes utilizados nas suas atividades de leitura e de escrita.

No quadro de uma investigação qualitativa de tipo etnográfico, baseada numa perspetiva descritiva, nunca foi nossa intenção procurar a generalização dos resultados deste trabalho. Neste sentido, acompanhamos Pinto (2002) quando refere que “o carácter não homogéneo da sociedade no tocante às práticas de leitura e de escrita vai motivar a não extrapolação de igual forma a outros contextos” (p.106).

No que concerne à escolha dos instrumentos de recolha de dados, tivemos em conta as características dos sujeitos estudados. Deste modo, concebemos um “Diário de

Práticas” dirigido às crianças que pudesse traduzir as suas práticas, em meio familiar. Tratou-se de um documento com um grafismo apelativo e muito funcional para as crianças. Para os pais, elaborámos um guião de entrevista semiestruturada em torno de três tópicos: atitudes face à leitura e escrita; práticas das crianças e práticas educativas familiares. A interpretação dos dados recolhidos através destes instrumentos aos pais e mães crianças realizou-se com recurso à técnica da análise de conteúdo.

Ao longo do nosso estudo falámos nos fatores desencadeadores dos eventos de literacia das crianças. A este respeito, verificámos que a escola e a criança configuram os principais motores das suas atividades de literacia. Do ponto de vista das crianças, existe um certo equilíbrio entre os agentes geradores dos eventos de leitura. Estes são, essencialmente, desencadeados pela escola e pela criança. No que concerne à escrita, os eventos ocorrem quase exclusivamente devido à escola.

Sem estabelecer uma distinção entre os domínios da leitura e da escrita, os pais consideram que os eventos de literacia dos seus filhos devem-se essencialmente à iniciativa da criança e só depois à escola.

Relativamente à família, esta é pouco considerada enquanto agente desencadeador da leitura e da escrita nas crianças. Isto verifica-se, numa perspetiva intencional e espontânea. Esta visão da família é partilhada por crianças e pais, o que pode explicar que nestes contextos familiares, não se tenham observado atividades especificamente preparadas para as crianças.

É ainda verdade que um número significativo de eventos acontece de forma não motivada. Aqui, as crianças leem em qualquer momento, em qualquer parte da casa, diversos tipos de texto, nos mais variados e incríveis suportes, bastando para isso não fazer nada, como eles disseram é só olhar e ler. Este aspeto particular da literacia em família parece não ser aproveitado pela família. Sobre esta leitura parece não haver uma consciência das vantagens que estes recursos podem ter na aquisição e desenvolvimento da literacia. Isto pode ser compreendido pelo facto da função primeira do uso da escrita na vida diária das pessoas não focar a literacia em si mesma, nem se dirigir, particularmente às crianças. Esta é, antes, usada com finalidades que se prendem com as ações diárias e com a obtenção de objectivos quotidianos da vida pessoal (cf. Barton, 1994).

Contudo, uma adequada utilização destes recursos permitiria demonstrar às crianças que existem outras formas de aquisição e de práticas de literacia para além daquelas associadas ao domínio público, nomeadamente à escola (literacia dominante), e que a literacia associada à vida quotidiana e particular das pessoas em contexto familiar (literacia vernacular) (cf. Barton, 1994; Kleiman, 1995, Tusting & Barton, 2005) também se afigura relevante na vida das pessoas. Assim, não se olharia para a literacia somente pela perspectiva da escola (cf. Barton & Hamilton).

Por comparação com os dias letivos, observámos no período do fim de semana uma quebra das atividades de literacia na sua globalidade, mas mais acentuada nas que são desencadeadas pela escola. A escrita está praticamente ausente, neste período. Como seria de esperar, é ao fim de semana que surge uma maior presença de leituras recreativas. Também foi neste período que se registou a presença de eventos de literacia, embora pouco significativa, associados a agências de literacia externas ao ambiente familiar.

Acerca das finalidades das suas atividades de leitura e de escrita, observámos que as crianças leem e escrevem, fundamentalmente, para responder a solicitações da escola e depois para se divertirem. A leitura para fins funcionais aparece muito ligada ao entretenimento, por ser um caminho a percorrer para chegar às atividades lúdicas. Os eventos de literacia relacionados com a comunicação com os outros ocorrem via uso de tecnologia, mas são pouco frequentes.

No que respeita à escrita, verificámos que é na relação com a escola que as crianças mais escrevem. Na verdade, é a escola quem predomina como agente desencadeador dos eventos de escrita. Com alguma representação temos a escrita por iniciativa da criança com finalidades recreativas. Como se depreende é, fundamentalmente, em torno da escola e da criança que a grande parte dos eventos de literacia em meio familiar ocorre. É por causa destes dois agentes e para eles que as crianças, em casa, mais lidam com a escrita.

Relativamente a estes pais e estas mães a sua posição em relação à leitura e à escrita é inequívoca. Com efeito, verificámos uma atitude e conceções positivas da literacia, valorizando os domínios e referindo-se a eles como uma “chave de fendas” fundamental na formação das pessoas, no desenvolvimento das suas competências linguísticas e consequentemente para o sucesso escolar.

Este posicionamento favorável em relação à literacia, também, é demonstrado por idas a livrarias, a feiras do livro, à secção dos livros nos hipermercados..., por pensarem que as crianças não devem só ler livros e pela sua aquisição que, embora não seja considerável, cerca de um livro por mês, aponta para um certo interesse pela leitura.

Em correlação com esta posição, os pais reconhecem a escola como o espaço de referência para a valorização da literacia junto das crianças, vendo nela a principal “agência de letramento” (cf. Kleiman, 1985). Esta consciência dos pais é relevante, na medida em que alertaram para o facto de uma eventual demissão das funções da escola a este nível poder ser prejudicial para algumas crianças, na medida em que existem meios familiares em que a importância da leitura e da escrita não é devidamente reconhecida. Assim, no que toca à literacia, parece depositar-se toda a confiança na escola.

Estes pais e estas mães não só valorizam o papel da escola, como também entendem que as atividades de literacia em meio familiar concorrem significativamente para o sucesso escolar dos filhos (cf. Gee, 1996), assumindo, assim, que a escola não se afigura como único espaço de aprendizagem. O reconhecimento de variados recursos de literacia em casa e a aquisição de livros com fins motivacionais, também pode ser ilustrativo do que pensam sobre a leitura (cf. Ribeiro & Viana, 2009).

Todo este posicionamento face à literacia parece, no entanto, não ser totalmente correspondida quando se trata do envolvimento dos pais nas atividades de leitura e de escrita dos filhos. Neste domínio, verificámos que a participação dos pais centra-se, essencialmente, no incentivo para ler e escrever e no enaltecimento de um ambiente familiar favorável. O incentivo baseia-se nas vivências pessoais e em expectativas positivas para o futuro dos filhos. Com efeito, a análise dos “Diários de Práticas” e das respostas dos pais mostra que os eventos de literacia ocorridos de forma colaborativa entre pais e crianças são residuais. Isto é confirmado pelas poucas referências à família como agentes desencadeadores dos eventos, assim, como, pelas circunscritas atividades de literacia com e para as crianças.

As conversas com os filhos servem, principalmente, para aferir as leituras e para estudo. Os momentos de diálogos também constituem formas de incentivar.

Pese embora a participação conjunta de pais e filhos nos eventos de literacia ser rara, esta é positiva por envolver duas ou mais gerações (cf. Snow, Burns & Griffin, 1998 in Ribeiro & Viana, 2009) e assim, implicar as crianças em eventos de literacia

que na sua origem não foram criados especificamente para elas. A este respeito, o nosso estudo também mostrou a inexistência de atividades de leitura e de escrita criadas, especificamente, para as crianças (cf. Heath, 1983). Isto pode denunciar que, em casa, os únicos eventos de literacia propositadamente elaborados para as crianças vêm, exclusivamente, da escola.

Na sua generalidade, estes pais e estas mães consideram-se um exemplo para as crianças, no que ao ler e ao escrever respeita, embora o domínio da leitura seja o mais assumido.

Se os pais veem a literacia de um modo positivo atribuindo-lhe uma notória importância, também as crianças demonstram gostar de ler e de escrever. Os seus registos apresentam diversos eventos não relacionados com a escola, ou seja, da iniciativa da criança, o que deixa adivinhar uma atitude positiva face à leitura e à escrita. Assim, encontrámos diversas referências de obras de literatura infantil, ao diário e a escrita criativa. Em conexão com a escola, a sua postura e dedicação confirmam esta conceção positiva da leitura e da escrita.

Em meio familiar, a presença da escola nas práticas de literacia faz-se notar, essencialmente, pelo número de atividades de escrita e pelos eventos de literacia por iniciativa da criança. Assim, as crianças leem e escrevem texto ligados à escola, mas por sua iniciativa, o que mostra uma presença da escola que ultrapassa o simples cumprir do dever.

Não obstante vivermos na era da informática e numa sociedade que apela, constantemente, para o uso de novas tecnologias sob diversos equipamentos, presentes nos principais contextos socioculturais frequentados por estas crianças (escola, casa, centros de estudo) verificámos que o papel prevalece sobre o digital, em situações de leitura e de escrita. Relativamente aos suportes de escrita, registámos que a presença de outros materiais é notória principalmente quando se trata da leitura não motivada, lemos em qualquer suporte. Com efeito, dos nossos dias, os materiais não são um obstáculo para escrita.

Em suma, a leitura, a escrita e a escola são fortemente valorizadas por parte destes pais e destas mães. Em casa, ou fora dela, vai-se conversando sobre o que fazem as crianças em torno da escrita e procura-se incentivá-las e consciencializá-las para a importância da literacia. Contudo, esta postura parece não ser um sinal evidente de uma efetiva participação nas atividades de literacia dos seus filhos.

As crianças estudadas, leem uma grande quantidade e diversidade de textos quando se encontram em casa. As leituras são, na sua maioria, por causa da escola e por iniciativa própria. Assumem finalidades como brincar, estudar, falar com os outros, fazer coisas relativas à organização do dia a dia das famílias (lista de compras), obter informações, nas mais variadas situações do seu quotidiano familiar, tais como ver televisão, usar o computador, à refeições, ao deitar... Em algumas situações, as atividades e a motivação das crianças advêm da presença de práticas de outros domínios, fazendo assim do ambiente familiar um lugar de “práticas híbridas”. (cf. Barton & Hamilton, 1998).

Todos estes eventos de leitura e de escrita trazidos até nós pelas seis crianças e pela voz dos pais deixam claro a que a literacia está fortemente ligada à atividade do dia a dia e às motivações das pessoas. Contudo, não podemos esquecer que para além desta face visível das práticas, existe uma outra por trás destes eventos. Referimo-nos às atitudes, às conceções e aos valores, ou seja, a face interpretativa das práticas de literacia (cf. Barton & Hamilton, 1998). Este lado “oculto” das práticas concorre para explicar o modo como as pessoas em geral e estes pais em particular olham para a leitura e para a escrita.

Olhando para os pais e para as crianças como produtores e consumidores de literacia (cf. Heath, 1983), reconhecendo a manifesta importância do papel da família neste domínio e sabendo que a diversidade de contextos familiares corresponde a outras tantas formas de lidar com a escrita, devemos cada vez mais olhar para a forma de atuar da agência de literacia que é a família (cf. Pinto, 2002).

Ler um livro é muito importante,
às vezes urgente,
mas livros não são o bastante
para a gente ser gente.

J. C. Ary dos Santos

Bibliografia

- Albarelo, L; Digneffe, F. ; Hiernaux, J.P. ; Maroy, C. ; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa. Texto Editores. 6ª Ed.
- Auerbach, E. (1995). Which way for family literacy: Intervention or empowerment?. In L. Morrow (ed), *Family Literacy. Connections in School and Communities* Newark: International Reading Association, pp.11-27.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, D. (1994). *Literacy – An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwel.
- Barton, D. (1994). Preface: Literacy Events and Literacy Practices. In M. Hamilton; D. Barton & R. Ivanic. *Worlds of Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, pp. vii-x.
- Barton, D. (1997). Family literacy Programmes and Home Literacy Practives. In D. Taylor. *Many Families, Many Literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, pp 101-109.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London & New York: Routledge.
- Beach, R., Green, J., Kamil, M. & Shanahan, T. (Eds.). (2005). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Castanheira, M. L. & Green J. L. (2002) *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2). Braga. Universidade do Minho.
- Castro, R.V. & Sousa, M.L. (1996). *Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses*. Braga: Biblioteca Pública de Braga.
- Delgado-Martins, M.R., Costa, A. & Ramalho, G. Orgs. (2000). *Literacia e Sociedade. Contributos pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Dionísio, M. L. (2001). Literacies, Contexts and Practices: Public Devices for Their Definition. Vol. I. Reding Association of Irland.
- Dionísio, M. L. (2006). Relatório no âmbito do concurso para Professor Associado do Grupo Disciplinar de Metodologias da Educação (Ensino do Português), do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (manuscrito cedido pela autora).
- Galvão, A. M. de O.; Melo, J. F. de; Souza, M. J. F. de & Resende, P. C. (orgs.). (2007). *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (2nd edn) London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2005). Critical Discourse Analysis. In BEACH, R., GREEN, J., et al. (Eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, pp.293-318.
- Ghiglione, R.; Beauvais, J.L. ; Chabrol, C. & Trognon, A. (1980). *Manuel d'Analyse de Contenu*. Paris: Armand Colin.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na leitura* (2ª edição) Porto: Edição Asa.

- Goodman, Y. (1997). Multiple Roads to Literacy. In D. Taylor. *Many Families, Many Literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, pp 56-62.
- Hamilton, M., Barton, D. & Ivanic, R. (1994). *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kleiman, A. B. (org.) (1995). *Os significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP, Mercado das Letras, pp15-61.
- LLFE (2006). Activities and additional resources for use in professional development workshops.
<http://www.lancs.ac.uk/lflfe/Workshop%20Materials/workshopmaterials.htm>
- Mace, J. (1994). Reflections and Revisits. In M. Hamilton; D. Barton & R. Ivanic. *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 21-25.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Martins, A. A. (2005). *Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento*. Revista Portuguesa de Educação, 18 (2). Braga. Universidade do Minho.
- Morrow, L. M., Paratore, J, Paratore, J., Gaber, D., Harrison, C. & Tracey, D. (1993). *Family Literacy: Perspective and Practices*. The Reading Teacher, 47 (3), pp. 194-200.
- Morrow, L. M., Paratore, J. R. & Tracey, D. H. (1994). *Family Literacy: New Perspective, New opportunities*. Newark, Del: International Reading Association.

- Morrow, L. M. (ed) (1995). *Family Literacy. Connections in School and Communities*. Newark: International Reading Association, pp.5-10.
- Morrow, L. M., Tracey, D. & Maxwell, C. (1995). *A Survey of Family Literacy in the United States*. Newark: International Reading Association, pp.91-93.
- Moura, H. C. (Org.) (2005). *Diálogos com a literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de Contenu des Documents et des Communications*. ESF Éditeur. 7ªEd.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pitt, K. (2000). Family literacy – A pedagogy for the future? In D. Barton; M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London & New York: Routledge.
- Pinto, M. G. C. (2002). *Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2). Braga. Universidade do Minho.
- Polsaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – Atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- Ramalho, G. (2002). *Portugal no PISA – Condições de participação, resultados e perspectivas*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2). Braga. Universidade do Minho.
- Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina

- Rodriguez-Brown, F, V. (2003). *Reflections on family literacy from a sociocultural perspective*. Reading Research Quarterly, 38 (1), pp. 146-153.
- Scribner, S. (1998). Literacy in three metaphors. In Eugene R. Kintgen; Barry M. Kroll & Mike Rose (Eds.), *Perspectives on Literacy*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 71-81.
- Sequeira, A. P., Fernandes, J., Tojal, M.O. & Sim sim, I. (1990). *Ensaio para um Estudo Nacional sobre Literacia*. Gabinete de Estudos e Planeamento – Ministério da Educação.
- Sequeira, F. (2002). *Literacia em leitura*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2). Braga. Universidade do Minho.
- Silva, F. C.(2007). Práticas de leitura e escrita em famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950-1970) In A. M. de Oliveira Galvão; J. Ferreira de Melo; M. J. Francisco de Souza & P. C. Resende (Orgs.), *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sim-sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - GEP.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Linguagem e Educação.
- Streelasky, J. (2009). *Preschool children's use of photography to document their out-ofschool literacy practices and partners*. In M. L. Dionísio; J. A. Brandão de Carvalho & R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy.Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIEd. 1CD-Rom, ISBN 978-989-96548-0.
- Street, B. (2001). Literacy Empowerment in Developing Societies. In L. Verhoven & C. Snow. *Literacy and Motivation Reading Engagement in Individuals and Groups*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, pp.291-300.
- Street, B. V. & Lefstein, A. (2007). *Literacy an advanced resource book*. New York: Routledge

- Taylor, D. (1997). *Many Families, Many Literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Taylor, D. (1998). *Family Literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Taylor, D. & Dorsey-gaines, C. (1988). *Growing up literate: learning from inner-city families*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann
- Terzi, S.B. (2003). *Afinal, para quê Ensinar a Língua Escrita? A formação do cidadão letrado*. Revista da Faced, nº17, Universidade Federal da Bahia.
- Torrão, M. J. L. (2007). *Entre a Escola e a Vida – Caminhos de Literacia*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga, Universidade do Minho.
- Tusón, A. (2003). Iguais perante a Língua, desiguais no uso. In C. Lomas. *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA
- Tusting, K. & Barton, D. (2005). Community-Based Local Literacies Research. In R. Beach; J. Green; M Kamil & T. Shanahan (Eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, pp. 243-263.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Volk, D & de Acosta, M. (2003). *Reinventing Texts and Contexts: Syncretic Literacy Events in Young Puerto Rican Children's Homes*. Research in the Teaching of English. Vol. 38 (1) pp. 8-48.
- Wray, D.; Bloom, W. & Hall, N. (1989). *Literacy in action: The development of literacy in the primary years*. London: The Farmer Press

ANEXO 1

EVENTOS DE LEITURA – GRELHA DE ANÁLISE

EVENTOS DE LEITURA	AGENTE DESENCADEADOR	FINALIDADE	COMENTÁRIOS DO ALUNO
Ambiente de trabalho do Magalhães	Iniciativa própria	Usar o PC	Escolher o ambiente windows
Autocolante no frigorífico	Ninguém		Ia afixar um doc. da escola e li o autocolante
Capa de livro de férias			Ao pegar noutra li aquele
Capa do Magalhães			Zon – Este computador pertence a ... (pegar nele)
Capa do manual de L.P, Est. Meio, Mat.			Ao organizar a mochila
Embalagem dos cereais		Saber se faz bem ou não – info e composição	Marca, nutrientes, vitaminas
Carta que enviei à mãe			Exposta no frigorífico
Fichas informativas da catequese	Iniciativa própria	TPC	Lembrei-me e fiz
História “Os 7 cabritinhos”	Iniciativa própria	Saber ler bem palavras novas.	
Li o que dizia ano lápis		Saber o número e marca	Ao escrever li o que dizia
Informação para o Enc. Educ	Iniciativa própria	Dar conhecimento à mãe	Eu quis ler
Informações no pacote do Bongo	Iniciativa própria	Ver data de validade	Para evitar abrir se estiver estragado.
Informações no relógio	Prof. Carlos	Saber onde e quando escrever os dados	
Legendas na TV (filmes e BD)	Iniciativa própria	Saber o que dizem; passar tempo	
Livro com muitas histórias	Ninguém pediu	Recordar histórias contá-las aos outros.	Quis ler
Livro de instruções do Magalhães	Iniciativa própria	Obter info.	Para saber como usar
Marca da pasta dos dentes, cereais, das bolachas, micro-ondas, garrafão de água, da TV, do exaustor	Ninguém		Está à nossa frente, ao olhar lê-se – está escrito em grande
Nome de revista – correio; pub	Iniciativa própria	Ver o dizia a publicidade	Pub comercial - Worten
Nome de uma jornalista - TV	Iniciativa própria		Apareceu no ecrã
Notícias na TV - legendas	Iniciativa própria	Para saber mais	
Placas de trânsito; Li as horas			Li da janela; Li os ponteiros
Publicidade a restaurante “Garfo Real”; “pizza hut”	Iniciativa própria	Sem finalidade/Saber data das promoções	Para saber do que fala.

ANEXO 2

EVENTOS DE ESCRITA – GRELHA DE ANÁLISE

EVENTOS DE ESCRITA	AGENTE DESENCADEADOR	FINALIDADE	COMENTÁRIOS DO ALUNO
No Magalhães	Professora	Aprender a usá-lo	
Nesta folha (data)	Pedido do Prof. Carlos		
No Magalhães		Para acabar o texto	
Mensagem (sms)		Comunicar	Responder à pergunta da mãe e do amigo
Escrevi os TPC - escola	Professora	Escola - estudo	Aprender coisas
No meu diário	Iniciativa própria	Entretenimento	Para recordar quando for maior.
No caderno – verbos tpc escola	Professora	Aprender	
No msn – Messenger		Comunicar	Responder ao colega

ANEXO 3

GUIÃO DA ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Atitudes face à leitura e à escrita.

- 1.1. Considera que ler e escrever são atividades importantes? (pedir justificação se só responderem Sim)
- 1.2. A escola atribui grande importância à leitura e à escrita entre as crianças.
Qual é a sua opinião sobre isto?
- 1.3. Qual acha que pode ser o papel da família nas práticas de leitura e de escrita das crianças?
- 1.4. Na sua opinião, de que forma ler e escrever em casa podem contribuir para o sucesso escolar do seu filho/a?
- 1.5. Existe uma grande variedade de material que pode ser lido. Pode dar alguns exemplos de coisas que há para ler em sua casa?

2. Práticas das crianças.

- 2.1. Pode dar alguns exemplos de situações do seu dia a dia familiar que podem contribuir para que o seu filho escreva ou leia?
- 2.2. Acha que o seu filho/a só deve ler livros? (Se responder Não perguntar: Do seu ponto de vista, o que é acha que ele/a deve ler, para além dos livros? Se Sim porquê?)
- 2.3. Em que circunstâncias é que o seu filho/a lê e escreve em casa?
- 2.4. Diria que ele/a lê e escreve mais por causa da escola, por causa das motivações, sugestões dos pais ou de outros familiares, dos amigos ou por sua própria iniciativa (do criança)?

3. Práticas educativas familiares de leitura e de escrita

- 3.1. Tem por hábito ir a bibliotecas, livrarias, feiras do livro, visitar a secção dos livros nos hipermercados, ... com o seu filho/a? Se a resposta for Sim, por que razão o faz? (Resposta negativa: perguntar se pode indicar algum motivo.)
- 3.2. Costuma oferecer (comprar) livros ao seu filho/a?
 - 3.2.1. Com que regularidade?
 - 3.2.2. Tem alguma intenção particular quando o faz?
- 3.3. Costuma ler ou escrever com o seu filho/a?
 - 3.3.1. Em que circunstâncias é que o faz?
 - 3.3.2. Pensa que serve de exemplo para o seu filho/a no que diz respeito ao ler e escrever?
- 3.4. Costuma ler ou escrever para o seu filho/a? Em que circunstâncias é que o faz?
- 3.5. Tem por hábito incentivar o seu filho/a para a leitura e para a escrita? (se a resposta for Não perguntar se há alguma razão para isso?)
- 3.6. Teve algumas orientações para o fazer? (conselhos de professores ou outras pessoas, leituras que fez, ...)
- 3.7. Costuma conversar com o seu filho/a sobre o que ele/ela lê ou escreve em casa? (Como se desenrolam essas conversas? Faz-lhe perguntas ou pede-lhe que dê a sua opinião sobre o que ele/a leu?)
4. Deseja acrescentar algum comentário ou uma opinião acerca da leitura e da escrita em contexto familiar?

ANEXO 4

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA

Entrevista – grelha de análise				
Tópico	Perguntas	Indicadores	Unidades de Registo	Comentários
1. Atitudes face à leitura e à escrita.	1.1 Considera que ler e escrever são atividades importantes?	<p>Referência à importância da leitura e da escrita.</p> <p>Justificação</p>	<p>“Sim claro, muito importantes para o dia a dia, para o nosso futuro, para tudo, não é?”</p> <p>“Para o desenvolvimento do ser humano, para o desenvolvimento da nossa cultura, para comunicarmos”</p> <p>“...acho que é fundamental a escrita, apesar de mesmo usando a tecnologia continuamos a usar a escrita o papel vai acabando, entre aspas, no entanto a escrita mantém-se”</p> <p>“A leitura nunca acaba, escrita nunca acaba, acaba o papel físico dantes utilizado”</p> <p>“...é bonito ler qualquer coisa bem escrita.”</p> <p>“...pela minha vivência (...) vejo que é fundamental hoje em dia ler e escrever correctamente, se calhar até mais do que uma língua. Acho que é fundamental.”</p>	<p>- Importância genérica: no dia a dia; no desenvolvimento pessoal e da cultura; para comunicar.</p> <p>- Refere a perenidade da leitura e escrita e o suporte.</p> <p>- Continuaremos a ler e a escrever apesar da mudança do suporte. Papel vs computador.</p> <p>- Valoriza a boa leitura e os bons textos.</p> <p>- Releva a importância de bem ler e escrever mais do que uma língua.</p>

	<p>1.2 A escola atribui grande importância à leitura e à escrita entre as crianças.</p> <p>Qual é a sua opinião sobre isto?</p>	Referência à valorização do papel da escola.	<p>“Acho que é importante saber ler e escrever bem (...) é uma peça fundamental para comunicar, a via oral para as pessoas se entenderem, e a escrita porque nas tecnologias actualmente também se comunica e é tudo por, a maior parte, agora também tem as webcam...”</p> <p>“Eu pelo menos acho que é feio alguém escrever qualquer coisa e com erros”</p> <p>“...é um bem que devemos ter de qualidade, não é?”</p>	<p>- Sem referir a escola, adiante que ler e escrever é importante, principalmente para a comunicação.</p> <p>- Infere-se que a escola ensina a ler escrever bem para evitar o erro. Refere o erro como uma mancha.</p> <p>- O bom domínio da língua é um bem.</p>
	<p>1.3 Qual acha que pode ser o papel da família nas práticas de leitura e de escrita das crianças?</p>	Referência ao papel da família nas práticas de leitura e escrita.	<p>“É tentá-los incentivar com livros (...) que lhe interesse”</p> <p>“Tento comprar livros que vejo que elas se interessam por aqueles temas”</p> <p>“...ao lermos muito, os erros também acabam e conseguimos escrever melhor ”</p> <p>“Às vezes quando elas estão a fazer os trabalhos de casa (...) tento incentivá-las a escrever mais e a fazer uma composição maior, mas a nível de escrita eu não posso dizer que incentivo.”</p> <p>“...a nível de escrita eu não posso dizer que incentivo...”</p> <p>“A nível de escrita não, mais a nível de leitura que os incentivo.”</p>	<p>- Incentiva para a leitura com compra de livros diversos (enciclopédias, histórias) do interesse das filhas.</p> <p>- Estabelece uma relação entre a leitura e a escrita. A prática da leitura evita os erros resultando numa melhor escrita.</p> <p>- O incentivo centra-se mais na leitura do que na escrita.</p>

	<p>1.4 Na sua opinião, de que forma ler e escrever em casa podem contribuir para o sucesso escolar do seu filho/a?</p>	<p>Referência a contributos da leitura e da escrita para o sucesso escolar.</p>	<p>“É um bem ao auxiliar a escola, a escola não pode fazer tudo, e elas em casa se fizerem mais um bocadinho enriquece o conhecimento delas e o desenvolvimento delas”</p> <p>“...na escola eles têm de ler aquilo, o que der no livrinho tem que estudar aqueles textos e aí não há muito por onde diversificar”</p> <p>“Em casa não há matéria elas podem abrir mais o leque na leitura e escolher mais livros, outras coisas sobre temas que lhe interesse que a escola não pode abordar”</p> <p>“Em casa eles podem ler qualquer livro que lhe interessam uma história, uma enciclopédia, ou bandas desenhadas, que às vezes eles gostam de ler, pronto, há mais diversidade na leitura.”</p>	<p>- Como auxílio, complemento à escola. Os eventos de literacia em casa contribuem para o desenvolvimento global das crianças.</p> <p>- A escola condiciona as leituras das crianças – leem o que vem no livro.</p> <p>- Maior diversidade de leituras em casa, a escolha é maior do que na escola.</p> <p>- Em casa podem ler mais coisas do seu interesse.</p>
	<p>1.5 Existe uma grande variedade de material que pode ser lido. Pode dar alguns exemplos de coisas que há para ler em sua casa?</p>	<p>Elenca material passível de ser lido em casa.</p>	<p>“...boiões de champô, os remédios...”</p> <p>“...desde os produtos de mercearia que vêm todos embalados até aos quartos de banho, têm aqueles sabonetes, têm os boiões de cremes, champôs, hidratantes...”</p> <p>“...quando vêm aqueles panfletos, publicidades (...) elas são as primeiras a pegar e ver, isso elas gostam de ler... somos quase (...) obrigados a ver”</p> <p>“Livros também (...) os meus livros, por exemplo, elas não lhes pegam porque não acham muita piada, e também já são um bocado antiquados, também não sei se lhes interessava.”</p> <p>“Agora os livrinhos delas sim, elas pegam muitas vezes nos livros porque tento comprar os livros que elas gostam”.</p>	<p>- packaging (embalagens de produtos – alimentos, higiene...)</p> <p>- junk mail (publicidade, panfletos informativos)</p> <p>- Livros das crianças (não usam os livros da mãe)</p>

2. Práticas das crianças.	2.1. Pode dar alguns exemplos de situações do seu dia a dia familiar que podem contribuir para que o seu filho escreva ou leia?	Referência a situações do quotidiano que originem eventos de leitura ou de escrita, em casa.	<p>“Não estou a ver nada”</p> <p>“Só se for o Jornal de Notícias, às vezes estou a ler o Jornal de Notícias e elas “ó mãe olha isto!”, não sei quê, e põem-se a ler também uma notícia comigo”.</p> <p>“Mas no meu quotidiano também não estou a ver nada que as incentiva à leitura, elas têm os livrinhos delas e eu tenho os meus...portanto”.</p>	<p>- Quando a mãe lê o jornal.</p> <p>- Não se verificam situações que contribuam para leitura ou escrita das filhas.</p>
	2.2. Acha que o seu filho/a só deve ler livros? Porquê?	<p>Referência a exemplos de outras leituras.</p> <p>Talvez remeter ou relacionar com as concepções de leitura!</p>	<p>“Não, não sou dessa opinião”.</p> <p>“Não, hoje em dia há muito onde ler e onde nos enriquecer a nível intelectual, não é, temos internet temos o Google...”.</p> <p>“Às vezes uma pessoa houve uma notícia no jornal, que até não percebe muito bem o que é que foi a doença (...) então vai pesquisar, neste caso na Net (...) e fica a saber mais, portanto enriquece e está a ler”.</p> <p>“Outras vezes até ou um tema qualquer que uma pessoa não percebe muito bem vai depois aprofundar porque a notícia tem um ou dois minutos e vai aprofundar, vai a Net pesquisa ou até livros”</p> <p>“Às vezes uma palavra que não sabemos, temos o dicionário para ir ver em casa”</p>	<p>- Devem ler outras coisas.</p> <p>- Centra-se praticamente só na leitura em computador – sites, pesquisa.</p> <p>- Ler no computador realizando pesquisas para aprofundar um assunto.</p> <p>- Usar o dicionário.</p>

	2.3. Em que circunstâncias é que o seu filho/a lê e escreve em casa?	Referência a eventos de leitura e de escrita.	<p>“Quando o tempo está mau lá fora”.</p> <p>“Quando tem trabalho de casa”.</p> <p>“Quando lhes apetece escrever qualquer coisinha, qualquer texto elas às vezes pegam e leem ou fazem um texto para mim, fazem muitas mensagens para mim de amor ...”</p> <p>“...elas fizeram tipo um poema acerca da mãe, o que acham da mãe e eu achei muito giro e encaixilhei-o em casa e elas ficaram todas orgulhosas...”</p> <p>“...às vezes tentam inventar músicas e escrevem”</p> <p>“Um dia de chuva e elas começam a ficar aborrecidas sou capaz de dizer: olha, lê ali o livro, uma história (...) ou escreve uma composição isso sou capaz de dizer.”</p> <p>“...no inverno sim, quando elas andam pela casa a vaguear, há o que é que vou fazer, não tenho nada para fazer, andam aborrecidas, digo sempre, olha pega num coisa e escreve uma composição ou lê um livro.”</p>	<p>- Condiçionadas pelo mau tempo (não podem sair de casa).</p> <p>- Fazer os trabalhos de casa.</p> <p>- Por iniciativa própria.</p> <p>- Mensagens para a mãe.</p> <p>- Dias festivos – dia da mãe.</p> <p>- Lúdico.</p> <p>- Ocupar o tempo.</p> <p>- O incentivo acontece quando há mau tempo e não podem sair de casa.</p>
--	--	---	---	---

	<p>2.4. Diria que ele/a lê e escreve mais por causa da escola, por causa das motivações, sugestões dos pais ou de outros familiares, dos amigos ou por sua própria iniciativa (do criança)?</p>	<p>Referência às pessoas que motivam os eventos de leitura e escrita.</p>	<p>“Fazem-no mais por causa da escola, acho que essa é a primeira, têm os trabalhos de casa para fazer, têm os textinhos para ler têm isso, isso é primeiro.”</p> <p>“Será mais na escola (...) e depois por iniciativa delas.”</p> <p>“Em relação à influência dos amigos...acho que não.”</p> <p>“No caso da Ana e da Patrícia, essas tais mensagens acho que é por iniciativa, portanto elas estão em casa, eu chatee-me um bocadinho com elas, ou algo se passou, elas estão mais contentes comigo, porque eu não ralhei, porque fomos ao Mac Donald e elas querem contribuir e elas fazem por iniciativa própria.”</p> <p>“...pode ser às vezes por ouvir uma música e acharem piada então começam a tentar soletrar juntar umas letras e tal...”</p>	<p>- Escola em primeira instância.</p> <p>- 1º a escola, depois por iniciativa própria.</p> <p>- Os amigos não influenciam.</p> <p>- Iniciativa própria – Lúdico.</p>
--	---	---	--	---

<p>3. Práticas educativas familiares de leitura e de escrita</p>	<p>3.1. Tem por hábito ir a bibliotecas, livrarias, feiras do livro, visitar a secção dos livros nos hipermercados, ... com o seu filho/a?</p> <p>Por que razão o faz?</p>	<p>Dá exemplo de vistas a estes lugares.</p>	<p>“Por hábito só nos centros comerciais, ou na Fnac, no Jumbo passo pela secção dos livros, bibliotecas não, livrarias não.”</p> <p>“Elas gostam muito sempre que passamos ali (...) de pegar livrinho e ler, dar uma vista de olhos, isso vejo que elas gostam.”</p> <p>“Porque ouvi alguém comentar um livro e vou dar uma espreitadela ver como é (...) ler um bocadinho para ver se me interessa e também gosto muito de desfolhar os livros e ver o que é que tem de novo e ver, ler algumas coisas, mas basicamente será porque ouvi alguém falar de algum livro interessante e vou ver, a capa geralmente tem um resumosinho.”</p> <p>“Portanto vai mais por si? Sim, sim. Elas vão para aqueles livrinhos de histórias, tipo do Noddy, enciclopédias, que elas gostam de ver mais para esse lado, e eu vou por mim também.”</p> <p>“Às vezes vou porque tenho mesmo de comprar um livro, quis comprar um livrinho agora para elas para as provas. Portanto, fui lá dirigi-me mesmo já com uma ideia fixa”</p> <p>“Outras vezes vou só mesmo dar uma vista de olhos ver os livros, as capas, abrir, ver, o que é que eles têm o que é que não têm mais por curiosidade, ver o que é que...ver como é que agora os livros estão! Se é capa dura, se é capa mole, os desenhos, prontos é mais às vezes por curiosidade”</p>	<p>- Frequenta alguns destes locais.</p> <p>- Não vai a bibliotecas, nem a livrarias, apesar de referir a Fnac.</p> <p>- Atitude positiva das crianças face à leitura.</p> <p>- Ouviu comentários sobre um livro. Vai espreitar o livro de que ouviu falar.</p> <p>- Porque gosta de folhear livros e ver do que falam, ler o resumo.</p> <p>- Vai por si, mas as crianças também aproveitam a visita.</p> <p>- Para comprar livros, com uma intenção própria.</p> <p>- Por curiosidade, inteirar-se de como são os livros – ver o aspecto físico dos livros.</p>
---	--	--	---	---

146	<p>3.2. Costuma oferecer (comprar) livros ao seu filho/a?</p> <p>3.2.1. Com que regularidade?</p> <p>3.2.2. Tem alguma intenção particular quando o faz?</p>	<p>Diz se sim ou não.</p> <p>Refere a periodicidade da aquisição.</p> <p>Apresenta razões da aquisição.</p>	<p>“Sim”</p> <p>“Não tenho datas para comprar”; “às vezes vou ao Jumbo, ou a qualquer lado e elas estão lá e vêm um livro bonito, (...) se o preço agrada e se puder ser eu compro e levo. Agora assim anualmente sou capaz de comprar um ou dois para elas, não é muito fixo...”</p> <p>“...este ano, por exemplo, ainda não comprei nenhum.”</p> <p>“...comprei as enciclopédias que elas ainda hoje consultam”</p> <p>“...tento sempre ser um livro em que elas não leem uma vez a história”</p> <p>“Eu compro os livros para elas lerem, para elas ficarem com a ideia que têm de ler porque ler é bom e é bom para elas...o que as vezes procura é sempre livros para que elas consigam desenvolver, não é um livro em que elas começam a ler na página um e acabam na trezentos.”</p> <p>“...quis comprar um livrinho agora para elas para as provas. Portanto, fui lá dirigi-me mesmo já com uma ideia fixa”</p>	<p>- Comprou mais quando as crianças eram mais pequenas.</p> <p>- Não tem datas fixas.</p> <p>- 1 ou 2 livros por ano.</p> <p>- Livros para várias consultas. - Para pesquisa e desenvolvimento das crianças.</p> <p>- Para que as crianças leiam e entendam que ler é bom.</p> <p>- Para a escola apoio ao estudo - provas de aferição.</p>
-----	--	---	---	--

	3.3. Costuma ler ou escrever com o seu filho/a?	Responde de forma afirmativa ou negativa.	Sim.	No entanto, acontece mais em momentos lúdicos (jogo de palavras).
	3.3.1. Em que circunstâncias é que o faz?	Refere circunstâncias.	“Só se for aqueles joguinhos dos carros, objetos”	
	3.3.2. Pensa que serve de exemplo para o seu filho/a no que diz respeito ao ler e escrever?	Responde de forma afirmativa ou negativa.	<p>“Não, acho que sou uma pessoa que lê pouco, não tenho hábito de ler...”</p> <p>“...acho que não sou modelo para a leitura e para a escrita. Têm de olhar para a madrinha que já escreveu um livro e coisas assim, mas para mim não.”</p>	<p>- Não se vê como um exemplo para as crianças.</p> <p>- Remete o exemplo para pessoa próxima das crianças.</p>
	3.4. Costuma ler ou escrever para o seu filho/a?	Responde de forma afirmativa ou negativa.	“Não, não leio para elas. Elas às vezes começam a ler e eu deito-me um bocadinho ao lado delas e elas começam a ler a história e estou ali 5 minutos antes de chegar a hora e depois: ó meninas é a hora, mas eu a ler não. Elas é que leem para mim.”	- Não lê para as crianças.
	Em que circunstâncias é que o faz?	Refere circunstâncias.		- São as crianças que leem para a mãe.
	3.5. Tem por hábito incentivar o seu filho/a para a leitura e para a escrita?	Responde de forma afirmativa ou negativa.	<p>“...costumo incentivar ao colocá-las expostas. Inclusive aquelas do dia da mãe, elas fizeram tipo um poema acerca da mãe o que acham da mãe e eu achei muito giro e encaixilhei-o em casa e elas ficaram todas orgulhosas por ver”</p> <p>“...tento incentivar porque também uma pessoa vê, ah fiz ali qualquer coisa e está exposto”</p> <p>“tento valorizar para... porque também acho que é bom elas gostarem de escrever...”</p> <p>“Hábito diário não.</p>	<p>- Sim, mas não de uma forma regular, diária.</p> <p>- O incentivo realiza-se através da exposição dos textos das crianças.</p>

	3.6. Teve algumas orientações para o fazer? (conselhos de professores ou outras pessoas, leituras que fez, ...)	Refere orientações que teve neste sentido.	<p>“Se calhar pela minha vivência de vida, senti que era importante incentivá-las a ler e a escrever, mas acho que é mais pela minha vivência de vida do que alguém dizer (...) tens que pô-las a ler”</p> <p>“...acho que é mais pela minha vivência porque vejo que é fundamental hoje em dia ler e escrever correctamente...se calhar até mais do que uma língua”</p>	<p>- O incentivo que dá às crianças assenta nas suas vivências, porque acha que é importante.</p> <p>- O incentivo deve-se às vivências pessoais.</p>
	3.7. Costuma conversar com o seu filho/a sobre o que ele/ela lê ou escreve em casa?	Responde de forma afirmativa ou negativa e dá exemplos dessa prática.	<p>“Só se for uma composição, as vezes que elas têm alguma dificuldade, posso dar algumas ideias, ou ajudá-las a escrever ou construir melhor a frase”</p> <p>“...posso auxiliá-las às vezes numa composição que elas têm para a escola, qualquer coisa assim, mas de resto (...) é mais para saber como é que andam elas, como é a nível de escolas, está tudo bem com os amiguinhos, não sei quê...não o que elas leram ou deixaram de ler.”</p>	<p>- Não tem por hábito conversar sobre as leituras das crianças.</p> <p>- Conversa quando as ajuda nas tarefas de escrita solicitadas pela escola (composições).</p>
	4. Deseja acrescentar algum comentário ou uma opinião acerca da leitura e da escrita em contexto familiar?	Acrescenta algum comentário para qualquer pergunta.	<p>“Não, como eu disse não sou modelo... não é... virada muito para as letras e para a escrita.”</p>	<p>- Reitera o facto de não ser um modelo para as crianças.</p>

